



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

44

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2019

16

44

ISSN: 1304-429-X

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University**  
**Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 44 ♦ ISSN: 1304-429-X



**Hatay**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University  
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 44 ♦ ISSN: 1304-429-X

**Sahibi / Owner:**

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)  
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)  
Prof. Dr. Hasan KAYA  
Rektör/ Rector

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

**Editörler / Editors:**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN  
Dr. Öğr. Üyesi Sacit UĞUZ

**Alan Editörleri / Editors**

Prof. Dr. Ali ACARAVCI - Prof. Dr. Seyfettin ARTAN  
Doç. Dr. Özay KARADAĞ - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU  
Doç. Dr. Orçun BOZKURT - Doç. Dr. Özgür ULUBEY  
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI - Dr. Öğr. Üyesi Özer ÖZBOZDAĞLI  
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR- Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KIR

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu/Proofreading Board:**

Arş. Gör. Mustafa Burak TOP - Arş. Gör. Mustafa Muhammet TAT

**Kapak Tasarımı / Cover Design:**

Arş. Gör. Kaan KAYA

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address:**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812  
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

**Baskı-Hazırlık:**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University**

**Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 44 ♦ ISSN: 1304-429-X

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.



## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel EREN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŞ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ARI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

#### 44. SAYININ HAKEMLERİ

Abdullah BAKIR	Süleyman Demirel Üniversitesi
Ahmet BALCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Ataman KARAÇÖP	Kafkas Üniversitesi
Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi
Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Çetin TORAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Emre ÖZŞAHİN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Fatma Pervin BİLİR	Çukurova Üniversitesi
Hanifi Murat MUTLU	Gaziantep Üniversitesi
Haydar ÇORUH	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Işıl TANRISEVEN	Mersin Üniversitesi
İlker EROĞLU	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
İsmail BÜLBÜL	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
İsmet TÜRKMEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Korhan KARACAOĞLU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Oktay ASLAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Olçay ÖZKAYA DUMAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Reşat GEÇEN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Sabri KARADOĞAN	Dicle Üniversitesi
Sacit UĞUZ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Salih Zeki ZENGİN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Süleyman HATİPOĞLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Tahir ÇELİKBAĞ	Fırat Üniversitesi
Tarık YAZAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Tuğrul YÜRÜK	Çukurova Üniversitesi
Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi
Ünal ARSLAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Volkan PAYASLI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yavuz BOLAT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat Teşkilatının Değerlendirilmesi .....1**  
*Evaluation of the Intelligence Organization within the Scope of the Development Affecting the Fate of the War of Manzikert*  
**Sedat BİLİNİR**
- Lütfi Fikri Bey'in Ankara İle İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı ..... 14**  
*Alliance Established By Lütfi Fikri Bey in 1920 to Reconcile Ankara and Istanbul: Müsalemet Alliance*  
**Ahmet Ali GAZEL**
- Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri .....45**  
*Analysis of Floor Tiles in Hatay (Antakya) and Its Place in Antique Culture*  
**Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI**
- Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz, Monografik Bir Çalışma ..... 73**  
*Sanjak's Contested Identities: Tarık Mumtaz's Karagoz As A Monographic Study*  
**İlkin BÜKE OKYAR**
- Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa ..... 103**  
*Manisa: In the Memoirs of A Republican Child*  
**Yasemin ASLAN**
- Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri .....120**  
*Detection and Suggested Solutions The Poorly Drained Areas in Arsuz Coastal Plains*  
**Semir DEMİRBİLEK**

**Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi .....141**

*Determination of Morphotectonic Features With Gis in the Özdemirci Basin (Çivril-Denizli)*

**İsmail EGE, Selahattin POLAT, Efe İZMİRLİ**

**Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri .....168**

*Developments in Communication Technologies Effects on Logistics Management*

**Cuma BOZKURT, Ercan KILINÇ, Osman FİDAN**

**Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri .....195**

*The Effects of the Structural Capital and The Human Capital on the Quantitative and Qualitative Performances of the Enterprise*

**Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER**

**4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi .....221**

*The Effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the Writing Skills of Students Learning Turkish As A Foreign Language*

**Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN**

**İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017) .....251**

*Evaluation of Primary School Turkish Curriculum in terms of Educational Program Elements (1923-2017)*

**Ali KOCA YİĞİT, Necdet AYKAÇ**

**İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği .....280**

*Educational Problems of Syrian Students Studying at the Imam-Hatip High Schools: Kilis Example*

**Rıdvan DEMİR**

<b>Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri İle Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</b> .....	<b>307</b>
<i>Investigation of High School Students' Achievement Goal Orientation and Their Academic Motivation for Physic Learning in terms of Various Variables</i> <b>Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU</b>	
<b>Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği</b> .....	<b>332</b>
<i>Evaluation of Reading Motivations of Teacher Candidates: Erciyes University Case</i> <b>Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER</b>	
<b>Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi</b> .....	<b>359</b>
<i>Examination of Kitabü'l-İdrak Li Lisanu'l-Etrak in terms of Teaching of Turkish Language to Foreigners</i> <b>Gülşat BİCAN</b>	
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yaşadıkları Problemler</b> .....	<b>377</b>
<i>Problems Confronted by Primary School Teachers in Relation to Education of Syrian Students</i> <b>Hüseyin ERGEN, Ergül ŞAHİN</b>	
<b>Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme</b> .....	<b>406</b>
<i>A Review of the System of Education in Tripoli in the First World War Years</i> <b>Ayhan DOĞAN, Sadık ÇETİN</b>	
<b>Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi</b> .....	<b>429</b>
<i>Determination of Gender Perceptions of Undergraduates</i> <b>Ramazan ALABAŞ, Halil İbrahim AKYÜZ, Selman Tunay KAMER</b>	
<b>Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri</b> .....	<b>449</b>

## MALAZGİRT SAVAŞININ KADERİNE ETKİ EDEN GELİŞME KAPSAMINDA İSTİHBARAT TEŞKİLATININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**Sedat BİLİNİR**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü,  
sedatbilinir@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-2327-9038

**Makale Geliş Tarihi:** 06.09.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 07.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Bilinir, S. (2019). Malazgirt savaşının kaderine etki eden gelişme kapsamında istihbarat teşkilatının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 1-13.

### Öz

1071 Malazgirt Savaşının hemen öncesinde yaşanan gelişmelere yakından bakıldığı zaman savaşın kaderine olan etkisi daha net görülebilmektedir. Sultan Alp Arslan 1070 yılında Mısır Fatimî Halifeliği bünyesinde vezirlik yapmış olan Nasirü'd-devle'den aldığı bir davet üzerine Mısır'a sefer düzenleme kararı almıştı. Bu sefer ile Fatimi Halifeliğine son vermek ve Mısır'ı Büyük Selçuklu Devleti topraklarına katmak amaçlanmaktaydı. Ancak sefere çıkıldıktan sonra hiç hesapta olmayan gelişmeler birbirini izlemeye başladı. Bunlardan bir tanesi Sultan Alp Arslan'a direnecek gücü olmayan, küçük çapta kalelerin direniş göstermesi ve Sultana Alp Arslan'a zaman kaybettirmesiydi. Özellikle seferin tüm kaderine etki eden ve çalışmamızın da merkezinde yer alan Halep Mirdasî Emiri Mahmud b. Nasr'ın ilginç direnişiydi. İlginç olarak nitelendirmemizin sebebi, Mahmud'un Sultan Alp Arslan'a itaatini arz etmesi, adına hutbe okutması, değerli hediyeler göndermesi fakat tüm bunlara rağmen kaleden çıkıp huzuruna gitmemesiydi. Bu gelişme Mısır'ın ele geçirilmesi hedefini olumsuz etkilemiş olsa da Malazgirt savaşı için olumlu gelişmelere vesile olmuştu. Ayrıca bu konu çerçevesinde Sultan Alp Arslan'ın istihbarat hakkındaki uygulamaları ve fikirleri ele alınmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Malazgirt, Alp Arslan, Mahmud b. Nasr, Mirdasî, İstihbarat, Selçuklu Devleti, Romanos Diogenes.

## EVALUATION OF THE INTELLIGENCE ORGANIZATION WITHIN THE SCOPE OF THE DEVELOPMENT AFFECTING THE FATE OF THE WAR OF MANZIKERT

### Abstract

*1071 The effects of the war on its fate can be seen more clearly when we look closely at the developments before the Battle of Manzikert. In 1070, Sultan Alp Arslan decided to organize an expedition to Egypt upon an invitation he received from Nasirü'd-devle, who had served as vizier within the Fatimid Caliphate of Egypt. The expedition was intended to end the Fatimid Caliphate and to include Egypt in the territory of the Great Seljuk State. However, after the expedition, developments that were not in the account started to follow each other. One of them was the resistance of the small castles that did not have the power to resist Sultan Alp Arslan and of the Sultan Alp Arslan lost time. It was the interesting resistance of Mahmud b Nasr, the Emir of Mirdasî, Aleppo, which especially affected the entire fate of the expedition and was at the center of our study. The reason why we call it interesting is that Mahmud is submitting his obedience to Sultan Alp Arslan, teaching sermons on behalf of him, sending valuable gifts, but he doesn't come out of the castle despite all this. Although this development had a negative impact on the Egyptian seizure, it caused positive developments for the Battle of Manzikert. In addition, the practices and ideas of Sultan Alp Arslan on intelligence were tried to be discussed within this scope.*

**Keywords:** Manzikert, Alp Arslan, Mahmud b. Nasr, Mirdasî, intelligence, Seljuk State, Romanos Diogenes.

### 1. Giriş

1071 yılı, Orta Doğu'da üç büyük devletin çıkarlarının birbirleriyle kesiştiği bir yıl oldu. Bu devletler, Bizans İmparatorluğu, Büyük Selçuklu Devleti ve Fatimî Devleti idi. Bizans İmparatorluğu'nun, Büyük Selçuklu Devleti'ne karşı sefere çıktığı yıl olan 1071'de Büyük Selçuklu Devleti de Fatimî Devleti'ne karşı sefere çıkmıştı. İmparator IV. Romanos Diogenes devlet hazinesinin neredeyse tamamını kullanarak büyük bir ordu oluşturdu. Bu ordunun sayısı hakkında kaynaklarda farklı rakamlar verilse de ortalama 200 bin kişi olduğu tahmin edilmektedir. Büyük bir kısmı paralı askerlerden oluşturulan bu ordunun Bizans'a maliyeti oldukça yüksekti. Buna, sefer maliyetleri de eklendiğinde, olası bir mağlubiyetin Bizans'a ekonomik olarak büyük bir darbe vuracağı apaçık ortadaydı. Zaten Diogenes'in başa geçerken ki en büyük hedefi Türkleri Anadolu'dan tamamen çıkarmaktı (Vasiliev, 1943: I, s. 450). Bu amaç doğrultusunda her şeyi göze almıştı. Diğer taraftan Sultan Alp Arslan, Mısır Fatimî halifeliğinde yaşanan karışıklıklara dikkatini vermişti. Halife el-Mustansır döneminde devlet hazinesinin zayıflaması ve yaşanan otorite boşluğu sebebiyle, valiler, komutanlar ve vezaret makamındaki emirler arasında mücadeleler yaşanmaya başlanmıştı. Bunlardan Nâsirü'd-devle, Fatimî Devleti için tehdit durumunda bulunan Sudanlıları bertaraf ettikten sonra karşısında ciddi bir güç kalmayınca gözünü halifelığe dikti (Sevim, 2000: s. 56). Bu maksatla Fatimî Devleti ile husumeti olan

## *Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat Teşkilatının Değerlendirilmesi*

Sultan Alp Arslan'dan yardım istemeye karar verdi. Görüldüğü üzere yaşanan gelişmeler bu 3 büyük devleti 1071 yılında farkında olmadan kaderlerine doğru çekmeye başlamıştı.

### **2. Sultan Alp Arslan'ın Mısır Seferi (1070-71)**

Nâsirü'd-devle'nin Halife el-Mustansır'a karşı başlatmış olduğu mücadelede en büyük umudu Sultan Alp Arslan'dı. Bu bağlamda Sultan Alp Arslan'a Buharalı bir elçi olan Ebû Câfer Muhammed'i gönderdi. Elçi aracılığıyla kendisine, Fatimî halifeliğine son vermesi karşılığında ülkeyi kendisine bırakacağını, Fatimî Halifesi adına okutulan hutbenin kaldırıp, Abbâsî halifesi adına okutulacağını vaat etmişti (İbnü'l Adîm, 2014: s. 22; Abdülmevlâ, s. 176). Sultan Alp Arslan ise Fatimî Devleti içerisinde yaşanan bu kargaşa ortamından faydalanmak istedi ve Mısır'ı Büyük Selçuklu Devleti sınırlarına dâhil etmek için bu çağrıya olumlu karşılık verdi. Böylelikle sefer hazırlıklarını hızlı bir şekilde tamamlayan Sultan Alp Arslan Mısır'a doğru harekete geçti. Sefer güzergâhı; Azerbaycan, Anadolu, Suriye ve Mısır şeklinde belirlendi (Ersan-Alican, 2017: s. 61, 62). Sultan Alp Arslan'ın buradaki amacı hâkimiyeti altına aldığı kalelerden akıncı güçlerini toplayıp yol boyunca ordu sayısının daha fazla artmasını sağlamaktı. Bu amaçla Azerbaycan üzerinden Anadolu'ya giren Sultan Alp Arslan, Van gölünün kuzeyinden Malazgirt Kalesi'ne doğru yol aldı. Malazgirt Kalesi daha önce amcası Tuğrul Bey tarafından iki defa kuşatılmış fakat ele geçirilememişti. Bu dönemde Malazgirt Kalesi Bizans'ın elindeydi ve kaleye yeterli takviye yapılmadığı için Sultan Alp Arslan tarafından ele geçirilmesi zor olmadı. Ardından Erciş Kalesi feth edildi. Buradan Mervanoğullarının elinde bulunan Diyarbakır üzerine yöneldi. Diyarbakır Mervani Emiri Nasr, Sultan Alp Arslan'a karşı mücadele etme taraftarı değildi ve huzuruna çıkarak itaatini arz etti. Sultan Alp Arslan daha sonra bölgede Bizans'ın elinde bulunan Ergani, Siverek gibi kaleleri ele geçirip Urfa önlerine geldi (Merçil-Sevim, 1995: s. 58). Urfa'yı Mart 1071<sup>1</sup> yılında kuşatma altına alan Sultan Alp Arslan burada direnişle karşılaştı. Kale Bulgar Alusianus'un oğlu dük Vasil tarafından korunuyordu (Sevim, 2000: s. 57). Sultan Alp Arslan, 50 günlük kuşatmanın ardından kaleyi ele geçiremeyince zaman kaybetmemek adına kuşatmayı, 50 bin dinar fidye karşılığında kaldırmaya karar verdi (Abû'l-Farac, 1999: I, s. 320; Ahmed b. Mahmud, 2011: s. 92).

#### **2.1. Mirdâsî Emiri Mahmud b. Mirdâs'ın Direnişi**

Sultan Alp Arslan, sefer boyunca şu şekilde bir politika izledi; Yolu üzerindeki kale emirlerine önceden haber göndererek huzuruna gelip itaatlerini arz etmelerini istiyordu. Bunu yapmayan emirlerin kalelerini ise oraya vardığında kuşatma altına alıyordu. Urfa önlerindeyken de Halep emiri Mahmud b. Mirdâs'a elçi göndererek huzuruna gelmesini istedi (Abdülmevlâ, 1985: s.158-159). Bu çağrı Mahmud

---

<sup>1</sup> Urfa kuşatmasının tarihi kaynaklara göre değişiklik arz etmektedir. Örneğin Ahmed b. Mahmud bu tarihi Aralık 1070 olarak vermektedir. Bkz. Ahmed b. Mahmud, *Selçuknâme*, Haz. Erdoğan Merçil, Bilge Kültür Sanat Yayınevi, İstanbul 2011, s. 91.



## Sedat BİLİNİR

tarafından olumlu karşılansa da Mahmud, Halep Kalesi'nden çıkıp Sultan Alp Arslan'ın huzuruna gitmedi.

Mahmud b. Mirdâs'ın direnişi aslında çok farklıydı. Çünkü hem Sultan Alp Arslan'a itaatini arz ediyor hem de huzuruna gitmiyordu. Hatta elçi vasıtasıyla değerli hediyeler ve para göndermesi, Sultan Alp Arslan'ın da kafasının karışmasına neden oldu. Mahmud esasen Sultan Alp Arslan'ın huzuruna gittiğinde öldürülmekten korkuyordu. Ancak Alp Arslan bunu da düşünmüş olmalı ki, Mahmud'a elçisi aracılığı ile; "... Katıma gelen Şerefü'd-devle Müslim, İbn Mervan, İbn Vessab, İbn Mezyed, Türk ve Deylemlî emirlere gösterdiğim lütuf ve yaptığım ihsanları çok iyi bilirsin" (Ahmed b. Mahmud, 2011: s. 93-95; Sevim, 2000: s. 57), diyerek korkusunun yersiz olduğunu anlatmaya çalıştı. Mahmud bu mesajdan sonra yine Sultan Alp Arslan'ın huzuruna gitmedi. Fakat bu defa oğlunu rehin olarak kendisine gönderdi. Bu gelişme Sultan Alp Arslan'ı yumuşatmak şöyle dursun daha fazla sinirlendirdi. Böylelikle Halep üzerine harekete geçen Selçuklu ordusu Fırat'ı geçerek Mercüdübâk ve Azaz üzerinden Esarib bölgesine gelip Funeydik'te karargâh kurdu. Buradan yeniden Mahmud b. Mirdâs'a elçi göndererek derhal huzuruna gelip itaatini arz etmesini istedi (İbnü'l Adîm, 2014: s. 23). Ancak Mahmud bu çağrıya da olumlu karşılık vermedi.

### 2.2. Halep Kuşatması

Sultan Alp Arslan Mahmud'un bu itaatsizliğine kızarak bölgedeki Kilabî kabilesine mensup ailelerin çöllere sürülmesini istedi. Bu aşamada Alp Arslan ile Mahmud arasındaki yazışmalar güvenilir bir komutan olan Tırâdüzzeynebî aracılığıyla yapılmaktaydı (İbnü'l Adîm, 2014: s. 23). Tırâdüzzeynebî, Mahmud'tan aldığı af mektubunu Sultan Alp Arslan'a iletirse de kabul görmedi. Alp Arslan henüz daha Halep'ten çok uzaklardayken huzuruna gelmediğini ifade ederek öfkesini dile getirdi ve bu saatten sonra huzuruna çıkmadığı takdirde hiçbir şekilde affedilmeyeceğini de özellikle belirtti. Ayrıca Alp Arslan'ı kızdıran bir diğer husus da Mahmud'un kaleyi savunmak için hazırlıklar yapmasıydı. Mahmud b. Mirdas tutumu Alp Arslan'ın iyice canını sıkıya başlamıştı. Mahmud bunun üzerine elçi aracılığıyla Sultan Alp Arslan adına hutbe okuttuğunun hatırlatmasını istedi. Gerçekten de Mahmud, Alp Arslan'nın bölgeye geldiğini haber aldığı anda ilk iş olarak Fatimî Halifesi el-Mustansır adına okuttuğu hutbeyi kaldırıp Abbasî Halifesi el-Kaim biemrillah adına okutmaya başlamış ve hutbelerde Sultan Alp Arslan da geçmeye başlamıştı (İbn Kesir, 1995: XII, s. 219; İbnü'l Esir, 1989: X, s. 70; Azîmî, 2006: s. 22). Ama bu gelişme de Sultan Alp Arslan'ın sinirlerinin yatışmasına yetmedi; "*Onun böyle bize karşı isyan ile itaatten ayrılması karşısında, adımıza hutbe okutup hil'atimizi giymesi ne ifade eder ?*" (Sevim, 2000: s. 59), diyerek hutbe okutmasının da bir öneminin kalmadığını açıkça belirtmiş oldu. Artık iki taraf arasında elçilik yapan ve Mahmud'u ikna çalışmalarına başlayan kişi Sultan Alp Arslan'nın veziri Nizamülmülk'tü. Fakat Nizamülmülk de Mahmud'un fikrini değiştirmeyi başaramadı. Mahmud yaşanan onca hadiseden sonra kesinlikle affedilmeyeceğini düşündüğü için ciddi bir şekilde kale savunması hazırlıklarına başladı ve surların üzerlerine de mancınıklar yerleştirdi.

## *Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat Teşkilatının Değerlendirilmesi*

Mahmud'un bu tavırları Sultan Alp Arslan'ın iki aydan daha fazla zaman kaybetmesine sebep oldu. Böylelikle Alp Arslan, Nisan 1071 tarihinde Halep Kalesi önlerine gelerek kaleyi tamamen kuşatma altına aldı (İbn Fazlan, 2016: s. 226; Honigmann, 1970: s. 120). Özellikle belirtmemiz gereken bir husus da şudur; Sultan Alp Arslan esasen Halep Kalesi'ni kolaylıkla ele geçirecek askeri güce ve silahlara sahipti. Fakat O, kalenin silahsız bir şekilde alınmasını istiyordu. Çünkü Halep uzun yıllar Bizans İmparatorluğu'nun karşısında Müslümanlar adına savunma kalesi durumundaydı. Bizans saldırıları sürekli Halep'te durduruluyordu. Ayrıca Bizans hudutlarına yapılacak akınların çıkış noktası da Halep Kalesi'ydi. Bu kadim kentin yıllarca oynadığı rol ve stratejik önemi, Alp Arslan'ın Halep kale surlarına ve kale sakinlerine zarar gelmemesi yönünde düşüncelere sahip olmasına sebebiyet veriyordu. Zaten hâlihazırda Bizans tehlikesi de devam etmekteydi. Bizans orduları bu yıllarda sürekli bölgeye seferler düzenliyordu. Tüm bu gelişmeler Sultan Alp Arslan'ın zaman kaybetmesine neden olan etkenlerdi. Zaten bunu kendisi de; *"Savunmasız kalıp Bizans'ın eline düşmemesi için, bu uç kentini fethetmekten korkarım"* (İbnü'l Adîm, 2014: s. 24; Sevim, 2000: s. 59) cümleleriyle açıkça ifade etmiştir. Ancak bu iyi niyetini suiistimal eden Mahmud, Alp Arslan'a saldırıya geçmekten başka bir seçenek bırakmamıştı. Böylelikle mancınıklara atış emri veren Sultan Alp Arslan, kalenin en sağlam burcu olan Ganem adlı burcu mancınıklarla dövmeye başladı. Fakat bu atışlar aslında korkutma amaçlıydı. Alp Arslan, Mahmud'un teslim olması için onu korkutmaya çalışıyor, burçlara zarar vermek istemiyordu. Fakat bu da Halep askerleri tarafından alay konusu oldu. Bu atışlar ile burca hiç zarar gelmediğini gören askerler burca atlas kumaş serdiler. Alp Arslan bunun ne anlama geldiğini sorduğunda, içerdekilerin gürültüden başlarının ağrıdığını, gürültü çıkmasını diye atlas bez parçası serdiklerini söylediler (İbnü'l Adîm, 2014: s. 25). Bu cevabı alan Sultan Alp Arslan adeta çılgına döndü. Hatta bahsedildiği kadarıyla bir gece öfkeden; *"Şu bedeviye getirin de boynunu vurayım"* (Sevim, 1971: s. 51; Usta, 2018: s. 56) dediği ancak başta Nizamülmülk olmak üzere etrafındaki herkesin Sultan Alp Arslan'ı zorla sakinleştirdiğinden bahsedilmektedir. Sultan Alp Arslan'ın vermiş olduğu sözün tutmaması bölgede kendisi hakkında sahip olunan izlenimi kötü etkileyebilirdi.

Bu sırada, Halep önlerinde bu hadiseler yaşanırken Sultan Alp Arslan'ın istihbarat<sup>2</sup> teşkilatını kaldırmasından dolayı haberini alamadığı bir takım ciddi gelişmeler yaşanmaktaydı. Bizans İmparatoru Romanos Diogenes yaklaşık 200 bin kişiden oluşan ordusuyla Doğu Anadolu bölgesine yetişmek üzereydi. Bu sırada Sultan Alp Arslan'ın Halep önlerinde hiçbir şeyden habersiz kuşatmayı ağırdan alarak devam ettirmesi bu gelişmelerden hiçbir şekilde haberi olmadığını göstermektedir.

---

<sup>2</sup> İstihbarat kelime anlamı, açıklamaları ve Selçuklu Devleti'ndeki uygulamaları hakkında detaylı bilgi için bkz. Mehmet Şimşir, Nizamülmülk'ün Siyasetnamzesi ve İstihbarata Yönelik İlke ve Yöntemleri, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmaları Dergisi*, C.17, Sayı: 28, Karaman 2015, s. 73.

## Sedat BİLİNİR

Alp Arslan aylarca süren kuşatma ve iyi niyetinin bir sonuç vermediğini görünce tüm gücüyle saldırı emri verdi. Böylelikle topyekûn harekete geçen Selçuklu ordusu bir gün içerisinde surlarda delikler açıp içeri askerlerin az da olsa girmelerini sağladı. Kaynaklarda kalenin ele geçirilişi ile ilgili olarak genellikle ortak bir cümle kullanılmaktadır; Alp Arslan'ın aylarca kuşattığı Halep'te sadece bir gün savaştığı onda da kalenin düştüğü ifade edilmektedir. Gerçekten de öyle olmuştu. Kalenin düşmek üzere olduğunu gören Mahmud hemen Sultan Alp Arslan'a elçi göndererek teslim olacağını ve huzuruna geleceğini ilettili. Bu haberi alan Alp Arslan saldırıyı durdurdu ve Mahmud'u beklemeye başladı. Mahmud tek başına Sultan Alp Arslan'ın huzuruna gitmekten korktuğu için yanına annesi Vessab kızı Ulviye'yi de alarak (Halep bölgesinde kendisine Seyyide denilmekteydi) Sultan Alp Arslan'ın huzuruna gitmek için kaleden çıktı (Azîmî, 2006: s. 22). Mahmud ayrıca gözüne hoş görünmek için kıyafetlerini değiştirerek Oğuz Türklerinin kıyafetlerini de giymişti (Kafesoğlu, 1989: II, s. 528). Böylelikle anne-oğul el ele Sultan Alp Arslan'ın huzuruna geldiler. Mahmud yer öpe öpe Sultan Alp Arslan'ın katına çıktı, itaatini arz edip affını istedi. Annesi Seyyide oğlu Mahmud'un elinden tutup Sultan Alp Arslan'ın önüne attı ve " *al işte oğlum ona istediğini yap*" (Sıbt İbnü'l Cevzî, 2011: s. 168; İbnü'l Adîm, 1989: s. 19; İbnü'l Esir, 1989: X, s. 71) dedi. Sultan Alp Arslan annesine dönerek; " *Seyyide sen misin ?*" diye sordu (İbnü'l Adîm, 2014: s. 25). Annesi de; " *Evet ben halkımın seyyidesiyim*" diyerek cevap verdi (Ahmed b. Mahmud, 2011: s. 96). Seyyide belli ki bölgede ün salmış sözü geçen bir insan ki ünü Sultan Alp Arslan'ın kulağına kadar gitmişti. Sultan Alp Arslan Seyyide'nin konuşmasını ve hareketlerini çok beğenmiş, oğlundan daha mert ve cesur bulmuş bu sebeple annesinin hatırına oğlu Mahmud'u affettiğini söylemiştir. Mahmud'u da ertesi gün kendisi hakkında vereceği kararı açıklamak üzere gönderip ertesi gün yeniden çağırdı. Bir gün sonra Mahmud tek başına Sultan Alp Arslan'ın huzuruna geldi. Sultan Alp Arslan, Mahmud'a huzuruna gelmemesinin asıl sebebinin ne olduğunu sorduğunda Mahmud; " *Vallahi senden korkutulduğum için gelmedim*" (Sıbt İbnü'l Cevzî, 2011: s. 168; Ahmed b. Mahmud, 2011: s. 93-96) cevabını vererek aslında aklına başkalarının girdiğini onların yüzünden bu kararı aldığını anlatmaya çalıştı. Sultan Alp Arslan daha sonra kendisini affettiğini bildirdikten sonra onu Büyük Selçuklu Devleti adına Halep'i yönetmesi için Halep emiri olarak orada bırakma kararı aldı. Bölgede Selçuklu Devleti adına fetihlerde bulunacak vergisini ödeyecek<sup>3</sup> ve gerektiğinde asker gönderecekti. Mahmud bu emri kabul ederek Halep'e geri döndü. Sultan Alp Arslan Halep'te yağma yapılmamasını, kimsenin canına, malına, namusuna dokunulmamasını emretti (İbnü'l Adîm, 2014: s. 24). Böylelikle aylar süren kuşatmanın ardından Halep, hiçbir zulüm ve kargaşa yaşanmadan Selçuklu hâkimiyetine girmiş oldu.

---

<sup>3</sup> Halep bölgesinin geliri bu dönemde yaklaşık olarak 600 bin dinardı ve çok büyük pazarlara sahipti. Neredeyse her ülkeden tüccarın gelip alış-veriş yaptığı zengin bir şehirdi Bkz. Suhayl Zakkar, *The Emirate of Aleppo (1004-1094)* Prefaced by Bernard Lewis, Published Dar al-Amanah, Beirut 1971, s. 138-141; Muhammed Ahmed Abdülmevlâ, *Benu Mirdasî'l-Kilabîyyun fi Haleb ve Şimalî'ş-Şam*, Dârü'l Mâ'rifeti'l Câmîyye, İskenderiye 1985, s. 153.

*Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat  
Teşkilatının Değerlendirilmesi*

**3. İmparator Romanos Diogenes'in Sultan Alp Arslan'a Gönderdiği Elçi**

Sultan Alp Arslan Halep sorununu çözdükten sonra Mısır üzerine yola koyulmak için hazırlıklara başladığı esnada Bizans İmparatorundan bir elçi geldi. Elçi, İmparatorun Erzurum üzerinden Ahlat'a varmak üzere olduğunu ve Sultan Alp Arslan'ın Malazgirt, Erciş, Ahlat ve Menbiç bölgelerinden çekilmesini, aksi takdirde ordusuyla saldırıya geçeceğini bildirdi (Mîrhând, 2018: s. 90, 91; Sıbt İbnü'l Cevzî, 2011: s. 168; Müneccimbaşı, 2017: s. 77; Ahmed b. Mahmud, 2011: s. 99; Kafesoğlu, 1989: II, s. 528). Alp Arslan İmparatorun bu mesajına oldukça öfkelenmiş ve derhal Bizans ordusunu durdurmak için Mısır seferinden vazgeçip Doğu Anadolu'ya gitme kararı aldı (İbnü'l Verdi, 2017: s. 36). Sultan Alp Arslan geri dönüş yolunda hızının kesilmemesi ve Suriye bölgesindeki fetihlerin aksamaması adına askerlerinin bir bölümünü Halep bölgesinde bırakıp (el-Hüseynî, 1999: s. 32; Sevim, 1971: s. 52; Özgüdenli, 2013: s. 151) doğrudan geri döndü. Bu esnada Nizamülmülk'ün de mahiyetiyle birlikte Tebriz'e gitmesini istedi (Reşîdü'd-dîn Fazlullah, 2011: s. 111). Kaynaklarda bahsedildiği kadarıyla geri dönüş esnasında kendisine yetişemeyen askerler ordudan kopmuştu. Hatta Sultan Alp Arslan'ın Fırat Nehri'ni geçerken kafilende bulunan pek çok at, deve ve yük taşıyan katırların telef olduğu söylenilmektedir (Urfalı Mateos, 2000: s. 141, 142; Abû'l-Farac, 1999: I, s. 320). Sultan Alp Arslan'ın sadece Selçuklu Devleti için değil İslâm devletlerinin de savunması için çok hızlı hareket etmesi gerekiyordu (Turan, 2012: s. 127). Görüldüğü gibi yaşanan olayları tahlil ettiğimizde istihbaratın olmaması Sultan Alp Arslan'ın kalabalık Bizans ordusunun Anadolu içlerinde harekete geçmesini ancak Bizanslı bir elçi aracılığıyla öğrenebilmesine sebebiyet verdi. Aslında burada ilginç bir olay daha söz konusu; Sultan Alp Arslan için zamanlamanın çok önemli olduğu düşünüldüğünde, Mahmud b. Mirdâs'ın Sultan Alp Arslan'a zaman kaybettirmesi olumsuz gibi görünse de Mısır'a gidişini geciktirmiş, bu ise Doğu Anadolu'ya giren Bizans'a hızlı bir şekilde müdahale edilmesine imkân sağlamıştı.

Kaynakların bildirdiğine göre, Sultan Alp Arslan beraberinde yalnızca 13-15 bin civarında kişiyle bölgeye yetişmiş fakat kendisine çevre illerden dâhil olan askerlerle birlikte bu sayı 50-60 bin civarına çıkmıştır (Kazvîni, 2015: s. 35; İbnü'l Adîm, 2014: s. 26). Görüldüğü gibi Sultan Alp Arslan bölge kaderine doğrudan etki yapacak olan bu büyük savaşa hazırlıksız yakalanmıştı. Sultan Alp Arslan'ın büyük bir telaş gösterdiği bu haberi Bizanslı bir elçiden alması istihbaratın önemini bir kez daha yakından göstermiş oldu (Turan, 2011: s. 53-55). Hatta bu konuda veziri Nizamülmülk'ün de rahatsızlık duyduğunu Siyasetnâme adlı eserinde yazmış olduğu şu cümlelerinden anlıyoruz; *"Uzak-yakın ordu ve halkın durumunu arayıp sormak az-çok olup biteni bilmek padişahın görevidir. Yapmazsa gaflet olur, tembellik olur, zulme hamleder"* (Nizamülmülk, 2010: s. 84). Ayrıca bu teşkilatın nasıl işlemesi gerektiğini ve neticesinde nasıl bir faydası olduğunu da şu şekilde belirtmiştir; *"Onlar başka bir kimse tarafından değil doğrudan doğruya padişah tarafından tayin edilmelidir. Onların bildiklerini sadece padişah bilmelidir. Padişahların belli başlı birkaç yola ulaklar koymaları, aylıklarını ve tahsilatlarını tayin etmeleri lazımdır. Çünkü böyle*

## Sedat BİLİNİR

olunca, 50 fersahlık yerden olan her haber gece gündüz yetişir. Ulakların işlerinden kalmamaları için geçmişteki adet gereğince onlara yardım eden naipleri vardır. Padişahlar bu cihetten endişe etmezler. Bütün ömürleri boyunca padişahlık işleri düzgün olur” (Nizamülmülk, 2010: s. 85, 113). Gerçekten de bu denli önemli bir teşkilatın (Berid)<sup>4</sup> kaldırmış olması Selçuklu Devleti için ciddi bir tehlike arz etmekteydi.

Sultan Alp Arslan’a neden Sahibü’l haberiniz (İstihbarat Teşkilatı) yok diye sorulduğunda şu cevabı vermiştir; “Bir sahibü’l haber tayin ettiğimde bana gönül veren hatırı sayılır birisi ona olan muhabbetim ve itimadımdan ötürü haberciye rüşvet vermekten kaçınır ve o da dostumuza saygı göstermez. Diğer taraftan hasımlarım ve rakiplerim onunla yakınlık kurup, ihsanda bulunurlar. Hal böyle olunca ister istemez sahibü’l haber kulaklarımıza daima ahbaplarımızdan yalan yanlış, düşmanlarımızdan da iyi haber fısıldar. Güzel ve yalan haber tıpkı bir ok gibidir. Bu oklardan biri hedefi bulunduğu gönlümüz günbegün dostlara karşı soğuduğu için onları çevremizden uzaklaştırırken hasımlarımızı kendimize daha da yakınlaştırırız. Sonra bir bakarsın kısa bir zamanda başımıza düşman kesilen dostların yerine düşmanlar çöreklenir. Daha sonrasında da mülkümüzde telifisi imkânsız hasarlar meydana gelir” (Usta, 2018: s. 66) demiştir. Peki, Sultan Alp Arslan hiç mi istihbarat kullanmamıştır? Bu sorunun cevabını yaşanan olaylara baktığımızda bir kez değil pek çok kez kullandığını görmekteyiz<sup>5</sup>. Ancak Berid teşkilatına son vermiş olması yine de Selçuklu Devleti için çok tehlikeli bir durumdu. Hatta bu sayede Bâtını hareketinin ülke içerisinde daha kolay ve daha hızlı yayıldığı söylenilmektedir (Harekât, 1992: V, s. 499-501).

Savaş stratejileri hakkında akla ilk gelen eserlerden bir tanesi olan; Sun-Tzu’nun Savaş Sanatı, adlı eserinde bu konuya ciddi bir şekilde değinilmiştir. Sun-Tzu bu konuyu maddeler halinde anlatmıştır. Biz konumuzla ilgili olan 4, 5, 6, 7, 14 ve 18. Maddelere değineceğiz. 4. Maddede; Bilge hükümdarla iyi bir komutanın normal askerlere oranla kolaylıkla savaş kazanıp, zafere ulaşabilme şartını istihbarata bağlamıştır. 5. Maddede ise; “Bu istihbarat ruh çağırma gelmez tecrübe ya da hesaplama ile da üretilmez” diyerek istihbarat kullanmayan hükümdarları eleştirmiştir. 6. ve 7. Maddelerde düşmanın durumunun ancak başka insanlardan öğrenilebileceğini söyleyerek içlerinden olmayan kişilerin casus olarak kullanılması gerektiğini vurgulamış ayrıca 7. Madde de bu casusları 5 e ayırarak teker teker açıklamıştır. 14. ve 18. Maddelerde de casusları diğer askeri birimlerle kıyaslayarak şunları söylemiştir; “Ordu içinde en yakın takipte tutulacak kişiler casuslardır. Başka hiçbir birim casuslar kadar ödüle layık değildir. Yeryüzündeki başka hiçbir meslek casusluk kadar gizliliğe sahip değildir. Uyanık ol! Her iş için casus kullan” (Sun-Tzu, 2008: s. 83, 84). Savaş tarihi boyunca var olan bir sistemin kaldırılmasının Sultan Alp

<sup>4</sup> Selçuklu Devleti’nde uygulanan Berid teşkilatı hakkında detaylı bilgi için bkz. İbrahim Harekât, “Berid”, *DİA*, C.5, 1992, s. 498-501.

<sup>5</sup> Sultan Alp Arslan’ın istihbaratı kullandığı olaylar hakkında detaylı bilgi için bkz. Yavuz Delibalta, *Selçuklularda İstihbarat Faaliyetleri*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2016, s. 29-33.

## *Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat Teşkilatının Değerlendirilmesi*

Arslan tarafından haklı sebepleri olabilir fakat bu durum büyük bir tehlikeyi de beraberinde getirmekteydi.

### **4. Sonuç ve Değerlendirme**

1071 Malazgirt Zaferinin hemen öncesinde yaşanan gelişmelere daha yakından bakıldığı zaman, gerçekleşen savaşın kaderine etki ettiği rahatlıkla görülebilmektedir. Olayların yaşandığı 1071 yılında Sultan Alp Arslan'ın tek bir hedefi vardı o da Mısır Fatımî Halifeliğine son vermek ve Mısır'ı Büyük Selçuklu topraklarına katabilmektir. Burada iç içe girmiş iki konu bulunmaktadır. Birincisi, Sultan Alp Arslan'ın ülkedeki istihbarat ağını kaldırması ve bu sebeple Bizans ordusunun bölgeye gelişinden haberdar olamayışı, ikincisi ise Halep Mirdâsi Emiri Mahmud b. Nasr'ın Sultan Alp Arslan'ı farkında olmadan oyalayarak, Bizans ordusunun karşısına çıkmada yetecek zamanı sağlamış olmasıydı. Halep kısa zamanda teslim olsaydı, Sultan Alp Arslan, Bizans ordusu Malazgirt'e geldiğinde, kendisi de Kahire önlerinde olacaktı, çünkü Bizans ordusunun böyle bir sefer düzenlediğinden haberi yoktu. Ayrıca ülke içerisinde nifak tohumları atan Bâtını faaliyetlerinin de zamanında büyümeden fark edilip yok edilememesi yine istihbaratın yetersiz olmasıyla ilgiliydi. Yaşanan bu gelişmeler o dönemden fark edilmiş olmalı ki Sultan Alp Arslan'dan hemen sonra oğlu Melikşah istihbarat teşkilatını yeniden kurmuş ve başa geçen bütün Sultanlar bu teşkilatın sağlıklı çalışabilmesi için gerekli özeni göstermişlerdi.

Özellikle görülmesi gereken çok önemli bir hususta şudur ki; Sanıldığı kadar aksine Sultan Alp Arslan Malazgirt meydan savaşına haftalarca ordu toplayarak, hazırlıklar yaparak, stratejiler belirleyerek gelmemiştir. Tamamen hazırlıksız yakalanmış, hatta başka bir sefer sırasında savaşın yapılacağı yerden uzak, ordu düzeni ve disiplininden kopuk bir haldeydi. Tüm bunlara, geri dönüş yolunda kaybettiği askerler, erzaklar ve yük hayvanları da eklenince durum daha vahim bir hal almaktaydı. Ayrıca Bizans ordusunda tam teçhizatlı savaşa hazır 200 bin civarı asker varken Sultan Alp Arslan'ın ordusu ortalama 50 bin civarındaydı. Tabî ordunun sayısı az da olsa içerisinde seçkin ve çok tecrübeli komutanlarında yer aldığını belirtmemiz gerekmektedir. Neticede tüm bu olumsuzluklara rağmen savaşta Sultan Alp Arslan kazanmış ve bu savaşla birlikte Anadolu'nun kapıları Türklere açılmış oldu.

### **Kaynakça**

Abdülmevlâ M. A. (1985). *Benu Mirdasi'l-Kilabîyyun fi Haleb ve Şimali's-Şam*. İskenderiye: Dârü'l Mâ'rifeti'l Câmîyye.

Abû'l-Farac. (1999). *Abû'l-Farac Tarihi (Bar Hebraeus)*. (Cilt 1). Ömer Rıza Doğrul (Çev.) 3. Baskı. Ankara: TTK.

Ahmed b. Mahmud. (2011). *Selçuknâme*. (Erdoğan Merçil, Haz.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınevi.

Azîmî. (2006). *Azîmî Tarihi*. Ali Sevim (Çev.). 2. Baskı. Ankara: TTK.

## Sedat BİLİNİR

- Delibalta Y. (2016). *Selçuklularda İstihbarat Faaliyetleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- El-Hüseynî. (1999). *Ahbârü'd-devleti's-Selçukiyye*. Necati Lügal (Çev.). 2.Baskı. Ankara: TTK.
- Ersan M. ve Alican M. (2017). *Selçukluları Yeniden Keşfetmek*. 3.Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Harekât İ. (1992). *Berid. DîA*. (Cilt. V, ss.498-501).
- Honigman E. (1970). *Bizans Devleti'nin Doğu Sınırı*. Fikret Işıltan (Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- İbn Fazlan. (2016). *Seyahatnâme*. Ramazan Şeşen (Trc.). İstanbul: Bedir Yayınevi.
- İbn Kesîr. (1995). *el-Bidâye ve'n-Nihâye*. (Cilt. XII). Mehmet Keskin (Çev.) İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İbnü'l Adîm. (1989). *Bugyetü't-taleb fi târihi Haleb*. Ali Sevim (Çev.). Ankara: TTK.
- İbnü'l Adîm. (2014). *Zübdetü'l Haleb min Tarihî Haleb*. Ali Sevim (Çev.). Ankara: TTK.
- İbnü'l Verdi. (2017). *Tetimmetü'l-Muhtasar fi Ahbari'l-Beşer*. (Mustafa Alican, Trc.). 2. Baskı. İstanbul: Kronik Yayınevi.
- İbnü'l-Esir. (1989). *el-Kâmil fi't-tarih*. (Cilt. X). Abdülkerim Özyayın (Çev.). İstanbul: Bahar Yayınları.
- Kafesoğlu İ. (1989). *Alp Arslan. DîA*. (Cilt. II, ss. 526-530).
- Kazvîni H. M. (2015). *Târîh-i Güzîde*. Erkan Göksu (Ed.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Merçil E. ve Sevim A. (1995). *Selçuklu Devletleri Tarihi*. Ankara: TTK.
- Mîrhând. (2018). *Ravzatu's-Safâ*. Erkan Göksu (Trc.). 2.Baskı. Ankara: TTK.
- Müneccimbaşı. (2017). *Câmiu'd-düvel*. (Ali Öngül, Haz.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Nizamülmülk. (2010). *Siyasetnâme*. (Sadık Yalsızuçanlar, Haz.). İstanbul: Antik Dünya Klasikleri.
- Özgüdenli O. (2013). *Selçuklular I*. İstanbul: İsam Yayınları.
- Reşîdü'd-dîn Fazlullah. (2011). *Cami'ü't-Tevârih*. Erkan Göksu (Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Selenge Yayınevi.
- Sevim A. (1971). *Malazgirt Meydan Savaşı*. Ankara: TTK.
- Sevim A. (2000). *Suriye ve Filistin Selçukluları Tarihi*. Ankara: TTK.
- Sibt İbnü'l Cevzi. (2011). *Mir'âtü'z-Zamân fi Târihî'l-Âyân*. Ali Sevim (Çev.). Ankara: TTK.

*Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat  
Teşkilatının Değerlendirilmesi*

Sun-Tzu. (2008). *Savaş Sanatı*. Adil Demir (Çev.). 3. Baskı. İstanbul: Kastaş Yayınları.

Şimşir M. (2015). Nizamülmülk'ün Siyasetnamesi ve İstihbarata Yönelik İlke ve Yöntemleri. Karaman: *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 17 (28), 68-79.

Turan O. (2011). *Selçuklular Zamanında Türkiye*. (11. Baskı). İstanbul: Ötügen Yayınları.

Turan R. (2012). Malazgirt'te Bir Medeniyet Savaşı ve Türkiye Devleti'nin Doğuşu. Refik Turan (Edt.). *Selçuklu Tarihi El Kitabı içinde*. (ss. 127-134). Ankara: Grafiker Yayınları.

Urfalı Mateos. (2000). *Urfalı Mateos Vekayi-nâmesi ve Papaz Grigor'un Zeyli*. Hrant D. Andreasyan (Çev.). (3.Baskı). Ankara: TTK.

Usta A. (2018). *Doğunun ve Batının Hâkimleri Selçuklular*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Vasiliev A. A. (1943). *Bizans İmparatorluğu Tarihi*. Arif Müfid Mansel (Çev.). (Cilt. I). Ankara: Maarif Matbaası.

Zakkar S. (1971). *The Emirate of Aleppo (1004-1094)*, Beirut-Lebanon: Published, Dar Al-Amanah.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

In this study 1071 the effects of the war on its fate can be seen more clearly when we look closely at the developments before the Battle of Manzikert. In 1070, Sultan Alp Arslan decided to organize an expedition to Egypt upon an invitation he received from Nasirü'd-devle, who had served as vizier within the Fatimid Caliphate of Egypt. The expedition was intended to end the Fatimid Caliphate and to include Egypt in the territory of the Great Seljuk State. However, after the expedition, developments that were not in the account started to follow each other. One of them was the resistance of the small castles that did not have the power to resist Sultan Alp Arslan and of the Sultan Alp Arslan lost time. It was the interesting resistance of Mahmud b Nasr, the Emir of Mirdasî, Aleppo, which especially affected the entire fate of the expedition and was at the center of our study. The reason why we call it interesting is that Mahmud is submitting his obedience to Sultan Alp Arslan, teaching sermons on behalf of him, sending valuable gifts, but he doesn't come out of the castle despite all this. Although this development had a negative impact on the Egyptian seizure, it caused positive developments for the Battle of Manzikert. In addition, the practices and ideas of Sultan Alp Arslan on intelligence were tried to be discussed within this scope.

#### **Method, Data and Analysis**

The main sources were examined during the preparation phase of the study. After determining the chronicles of the period, information on the subject in the



works of the chronicles was recorded. Byzantine, Arabian and Persian sources were examined comparatively for a better understanding of the subject. Arabic and English sources were translated into Turkish. The information obtained was presented with footnotes in the study.

From Byzantine sources; Information about the status of the Byzantine emperor was reached. Data were also collected on the number and structure of the Byzantine army. Information about the mood and psychological state of the Byzantine Emperor Romanos Diogenes before the Battle of Manzikert was obtained. Arab sources; Information about the Fatimid state was collected. In addition, the status of Egypt and Syria were identified. The information about the city of Aleppo, which is the center of our subject, was written according to the information given by the chronicles of Aleppo. Information about the expedition and expedition route of the Seljuk Sultan Alp Arslan was obtained from Arab and Persian sources. In addition, Alp Arslan's speeches and dialogues made through the ambassadors were reached in these sources.

According to the information obtained, information was collected on two subjects. First, how the intelligence system worked during the period of Sultan Alp Arslan, the second is the effect of the siege of Aleppo on the battle of Malazgirt. The common point of these two events is the focus of the study. In this study, this common point was tried to be given in detail in the context of the determination.

#### **Result and Discussion**

A closer look at the developments that took place just before the 1071 Malazgirt Victory can easily be seen as having an impact on the fate of the war. In 1071, when events took place, Sultan Alp Arslan had only one goal; It was to put an end to the Egyptian Fatimid Caliphate and to bring Egypt into the Great Seljuks. There are two intertwined issues. Firstly, Sultan Alp Arslan removed the intelligence network in the country and therefore did not know about the arrival of the Byzantine army in the region. The second is Mahmud b. Nasr had distracted Sultan Alp Arslan from unaware, giving him enough time to confront the Byzantine army. Had Aleppo surrendered in a short time, when Sultan Alp Arslan, the Byzantine army came to Malazgirt, he would be in front of Cairo, because he did not know that the Byzantine army organized such a campaign. In addition, the fact that the Bâtini activities, which disclose seeds within the country, could not be discerned from growth in time was again related to insufficient intelligence. These developments must have been noticed from that time, and immediately after Sultan Alp Arslan, his son Melikşah re-established the intelligence organization and all the Sultans who took the lead showed the necessary care to ensure that this organization could function properly.

In particular, a very important issue that should be seen is that; Contrary to popular belief, Sultan Alp Arslan did not come to the battle of Malazgirt for weeks by collecting army, making preparations and defining strategies. He was caught completely unprepared, even away from the battlefield during another campaign, disconnected from military order and discipline. When all this was added to the

*Malazgirt Savaşının Kaderine Etki Eden Gelişme Kapsamında İstihbarat  
Teşkilatının Değerlendirilmesi*

soldiers, supplies and cargo animals that he lost on the way back, the situation became even more severe. In addition, there were around 200 thousand soldiers in the Byzantine army ready for full-equipped war, while the army of Sultan Alp Arslan was around 50 thousand. As a result, despite all these problems, Sultan Alp Arslan won the war and the gates of Anatolia were opened to the Turks.

## LÜTFİ FİKRİ BEY'İN ANKARA İLE İSTANBUL'U UZLAŞTIRMAK İDDİASIYLA 1920 YILINDA KURDUĞU BİR İTTİFAK: MÜSALEMET İTTİFAKI\*

Ahmet Ali GAZEL

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, agazel@aku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-7211-6032

**Makale Geliş Tarihi:** 04.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 07.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Gazel, A. (2019). Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u uzlaştırmak iddiasıyla 1920 yılında kurduğu bir ittifak: Müsalemet İttifakı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 14-44.

### Öz

*Birinci Dünya Savaşı'nı kaybeden Osmanlı Devleti, 30 Ekim 1918 tarihinde imzaladığı Mondros Mütarekesi'yle savaştan çekilmiştir. Barış antlaşması ile ilgili olarak görüşmeler devam ederken eski Dersim Mebusu Lütfi Fikri Bey barış yapılma sürecinde herkesin ortak hareket etmesini sağlamak gayesiyle bir birlik kurmak için harekete geçmiştir. Lütfi Fikri Bey birliğin duyurusunu 2 Haziran 1920 tarihli gazetelerle ilan etmiştir.*

*Lütfi Fikri, 23 Haziran 1920 tarihli gazetelerde "Müsalemet İttifakı" adını verdiği birliğin nizamnamesini yayımlamıştır. Nizamnameye göre, İttifak sulhun ülke açısından en az zararlı imzalanmasını hedeflediği için barışın imzalanmasına kadar devam edecek, barışın imzasından sonra ise başka bir cemiyete dönüşebilecektir.*

*Lütfi Fikri, Sevr Antlaşması imzalandıktan sonra ittifakın faaliyetlerini, belki antlaşmanın daha ehven şartlarda onaylanmasını sağlamak için İstanbul-Ankara arasında yapılacak bir görüşme ve uzlaşmaya yönlendirmiştir. Bu konuda Sadrazam Damat Ferit Paşa ile de görüşmüş, ancak bir sonuç alamamıştır. Yerine Ankara ile uzlaşmak üzere Tevfik Paşa tayin edilmiştir. Tevfik Paşa, Ankara ile görüşmek için bir heyet gönderilmesine karar vermiştir. Bazı gazetelerin Lütfi Fikri'nin de heyette yer*

---

\* Bu çalışma Atatürk Araştırma Merkezi tarafından 25-26 Nisan 2019 tarihlerinde Erzurum'da düzenlenen "Milli Mücadele'nin 100. Yılı: Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya Geçişi ve Kongreler Uluslararası Sempozyumu"nda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

Ahmet Ali GAZEL

*alacağına dair haberleri görülse de Lütfi Fikri bu heyette yer almamıştır. Bu tarihten sonra Müsalemet İttifakı'na dair bir habere rastlanmaktadır.*

*Lütfi Fikri Bey'in kurduğu Müsalemet İttifakı dönemin gazeteleri taranarak ortaya konmuştur. Zira diğer kaynaklarda konuya ilişkin detaylı bilgi bulunmamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Lütfi Fikri, Sevr Antlaşması, Milli Mücadele

## **ALLIANCE ESTABLISHED BY LÜTFİ FİKRİ BEY IN 1920 TO RECONCILE ANKARA AND İSTANBUL: MÜSALEMET ALLIANCE**

### **Abstract**

*The Ottoman Empire lost World War I with great hope and withdrew from the war on 30 October 1918 by signing the Armistice of Mondros. While the negotiations on the peace treaty were in progress, the former Dersim MP Lütfi Fikri Bey took action to establish a unity in order to ensure that everyone acts in unity during the peace making process. Lütfi Fikri Bey announced the union's announcement in the newspapers dated 2 June 1920.*

*In the newspapers dated 23 June 1920, Lütfi Fikri published the regulation of the union he called "Müsalemet Alliance". According to the Regulation, the Alliance will continue until the signing of the peace since it aims to sign the peace with the least harm for the country, and after the signature of the peace, it can turn into another society.*

*After signing the Treaty of Sevres, Lütfi Fikri directed the activities of the alliance to a meeting and reconciliation between Istanbul and Ankara in order to ensure that the treaty was ratified under more favorable conditions. He also met with Grand Vizier Damat Ferit Pasha on this subject, but he did not get any results. Tevfik Pasha was appointed to reconcile with Ankara. Tevfik Pasha decided to send a delegation to meet with Ankara. Although some newspapers reported that Lütfi Fikri would be on the delegation, Lütfi Fikri was not included in this committee. After this date, there is news about the Muslim Alliance.*

*The Müsalemet Alliance founded by Lütfi Fikri Bey has been revealed by scanning the newspapers of the period. Because there is no detailed information on the subject in other sources.*

**Keywords:** Lütfi Fikri, Sevres Treaty, National Struggle

### **I- Müsalemet İttifakı'nın Kurulması**

Osmanlı Devleti büyük umutlarla girdiği Birinci Dünya Savaşını kaybetmiş ve 30 Ekim 1918 tarihinde imzaladığı Mondros Mütarekesiyle savaştan çekilmiştir. İtilaf Devletleri Ateşkes Antlaşması'nın 7. maddesine dayanarak daha önceden yaptıkları gizli taksim antlaşmalarına göre kendi paylaşım paylarına düşen bölgeleri işgal etmeye başlamışlardır. Bunun yanında işgal ettikleri bölgeleri tamamıyla kendi

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

hakimiyetleri altına almak için de kendi aralarında barış görüşmelerine başlamışlardır. İlk toplantı 18 Ocak 1919 tarihinde Paris'te yapılmıştır. İtilaf Devletleri, Paris Barış Konferansı'ndan sonra 12 Şubat-20 Nisan 1920 tarihleri arasında düzenledikleri I. Londra Konferansı'nda Sevr Barış Antlaşması maddelerinin önemli bir kısmını karara bağlamışlardır. Bu konferansta anlaşma sağlanamayan konular ise 18-26 Nisan 1920 tarihleri arasında San-Remo'da düzenlenen görüşmelerde karara bağlanmış ve burada Sevr Antlaşması'na son şekli verilmiştir (Tolon, 2014: 115).

Hazırlanan barış antlaşmasının Osmanlı Devleti'ne tebliğ edilmesi için Osmanlı temsilcileri Paris'e davet edilmiştir. Osmanlı Devleti, 30 Nisan 1920 tarihinde Tefvik Paşa başkanlığındaki bir heyeti Paris'e göndermiştir. 11 Mayıs 1920 tarihinde barış şartları heyete bildirilmiş ve cevap için de bir aylık süre verilmiştir. (Tolon, 2014: 244). Bu arada Damat Ferit Paşa başkanlığındaki heyet yeni barış önerisi yapmak için 17 Haziran'da Paris'e gitmiştir. Damat Ferit başkanlığındaki heyet antlaşma şartlarını hafifletilmesi için uğraşmışsa da bunda başarılı olamamıştır (Turan, 1999: 70).

Heyet başkanı Tefvik Paşa 12 Mayıs'ta antlaşma taslak metnini İstanbul'a telgraf çekmiştir. Taslakta bulunan şartlar İstanbul'da büyük bir infial meydana getirmiştir. Hatta *Alemdar* gazetesi yeis içinde olan milleti üzmemek için antlaşma metnini gazeteye basmadıklarını, değiştirilmiş bir metni iftiharla basacaklarını yazmıştır.

Bu arada 17 Haziran'da Paris'ten dönen Dahiliye Nazırı Reşit Bey'in, muhtemelen Paris'te Osmanlı taraftarı bazı kişilerle yaptığı görüşmelerin etkisiyle, önerilen anlaşma taslağında bazı değişiklikler yapılabileceğini söylemesi ise İstanbul'da bir iyimserlik havası estirmiştir. Ancak Reşit Bey'e göre bunun için bütün milletin birlik halinde olması, ama aynı zamanda sükunetini de koruması gerekmektedir. Bunun yanında "asri usullere" göre akıllıca davranılmalıydı (Akşin, 2010: 112-115).

Aynı şeyi Tefvik Paşa da savunmaktaydı. Ona göre, İtalyanların desteği sağlanabilirse barış şartlarında değişiklik yapılabilirdi. Ancak bunun için Türkiye'nin birleşik bir cephe görüntüsü vermesi gerekmektedir. Bu nedenle Kuva-yı Milliye ile çarpışmalar son bulmalıydı. (Akşin, 2010: 121-122).

İşte barış antlaşması ile ilgili olarak Osmanlı Devleti'nin cevabı beklenirken ve bazı kişilerce şartların hafifletilmesi için Ankara ile İstanbul'un anlaşması gerektiği belirtilirken eski Dersim Mebusu Lütfi Fikri Bey<sup>1</sup> barış yapılma sürecinde herkesin

---

<sup>1</sup> 1872 yılında doğan Lütfi Fikri Bey, II. Abdülhamit, İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi siyasi hayatında önemli rol oynamıştır. Paris'te hukuk eğitimi alan Lütfi Fikri Bey, çeşitli idari görevlerde yer aldıktan sonra yurt dışına kaçmış ve 1908'de geri dönerek Dersim mebusu seçilmiştir. Mecliste İttihat ve Terakki'ye karşı sert bir muhalefet yürütmüştür. Bunun yanında Tanzimat adında bir gazete çıkararak muhalefetini basında da devam ettirmiştir. Lütfi Fikri Bey, I. Dünya Savaşı başladığı sırada İsviçre'ye gitmiştir. Mondros Mütarekesi sonrası tekrar yurda dönmüştür. 1923

birlik içinde hareket etmesini sağlamak gayesiyle bir ittifak kurmak için harekete geçmiştir. Lütfi Fikri Bey, ittifakın duyurusunu 2 Haziran 1920 tarihli gazetelerle ilan etmiştir.

Lütfi Fikri, “Aziz Vatandaşlarım” diyerek başladığı duyurusunda ülkenin çok kritik bir zamandan geçtiğini, zamanın fedakârlık zamanı olduğunu, bu dönemde vatan için ne yapılacaksa her birlikte yapılmasını ve şahsi ihtirasların ve siyasi ayrılıkların bir müddet için unutulması gerektiğini belirttikten sonra yapılacak barış antlaşmasının herkesin kabul ettiği bir şekilde olmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Zira ona göre herkes razı olmadan yapılacak bir antlaşma dâhili karışıklığa sebep olabilirdi:

“Aziz vatandaşlarım, Bedbaht memleketimizin geçirmekte olduğu müthiş buhran hakkında uzun uzadıya söz söylemeyi zait görüyorum. Maruz olduğumuz tehlikenin mahiyetini elbette benim kadar cümleler anlıyor ve takdir ediyorsunuzdur. Uğradığımız müthiş kasırgadan evvel en az zararla çıkabilmeliğimiz için hepimize ferden azami bir fedakârlık terettüp ediyor. İhtirasat-ı şahsiyeyi unutmak, fırkacılık hislerinin fazla tesirinde kalmak şu zaman için hıyanet-i vataniye sayılabilecek bir hodkâmlıktır. Buna meydan vermeyelim. Ruhlarımızı geçirmekte olduğumuz tarihi anın ehemmiyet ve azameti nispetinde alâ edelim. Vatan ve millet namına ne yapılacaksa, ne yapabilmek lazımsa bunu mümkünü’l husul bir ittihat ve vifakın hattı azamisiyle yapmaya çalışalım.

Malumunuz olan müellim şerait-i sulhiyenin söylendiği veçhile inşallah tadil ve tahfifine imkân hâsıl olur. Olmadığı takdirde o vakit meseleyi dur ü diraz-ı tetkik ve tamik etmeliyiz. Hiçbir ferden bu babda infilaat-ı ruhiyesine hatta en meşru, makbul hissiyat-ı kalbiyesine fazla bağlanmaya mağlup olmaya hakkı yoktur. Düşünülmesi ki biz bugün her ne yapar isek yalnız kendimiz için değil bizden sonra gelecek torunlarımız, nesillerimiz için de yapmış olacağız. Olabilir ki bu gün bizim ruhlarımızı fazla rencide eden bir sulhun adem-i kabulü atide gelecek nesillerimizi daha fazla mutazzarır edebilsin. Fakat yine olabilir ki bu gün bizi bugünkü halimizde tatmin eden bir sulh ati için müthiş bir menba-ı felaket olsun. Binaenaleyh bu babda bir karar-ı kat’i ittihazından evvel pek çok düşünmeye, serinkanlılıkla düşünmeye, alehusus aşk-ı vatandan başka hiçbir müessir ve amilin tesirinde kalmayarak düşünmeye mecburuz.

Kezalik yapılacak her şey bütün evlad-ı vatanın hatt-ı azami bir ittihat ve ittifakıyla yapılmalıdır. Sulhun kabul ve imzası lehinde istimal olunabilecek en büyük

---

yılında Hilafeti savunduğu gerekçesiyle İstiklal Mahkemesi’nde yargılanmıştır. 1925 yıllarında ikinci defa İstiklal Mahkemesi’nde yargılanmıştır. 1925 yılından sonra aktif siyaseti bırakan Lütfi Fikri Bey avukatlık yapmaya başlamıştır. 1934 yılında bağırsak kanserinden vefat etmiştir. Lütfi Fikri Bey’in on dört eseri bulunmaktadır Lütfi Fikri Bey hakkında geniş bilgi için bkz. Ahmet Ali Gazel, *Lütfi Fikri’nin Tanzimat’ı*, Konya 2007, s. 9-29; Ali Birinci, “Lutfi Fikri”, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 27, Ankara 2003, s. 233-234.

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemeh İttifakı*

delil, memleketin şiddetle muhtaç olduğu sükûnun ancak bu sayede temin olunabileceği kavil ve iddiasıdır. Hâlbuki millet müttefikane sulha razı olmazsa şu hal âtiyen temin-i sükûnet etmek şöyle dursun bizi bunca mesabiden sonra bir de felaketlerin en müthiş olan harb-i dâhiliye sevk eder ki bundan sakınmak cümlemize farzdır. Sulh, ne şeraitte yapılacaksa yapılsın, herhalde bütün evlat-ı vatanın inzimam-ı reyile yapılmalıdır ki çok zamandan beri müşteki olduğumuz devre-i sükûna erebilelim”.

Lütfi Fikri Bey, vatanını seven bir kişinin böyle bir zamanda bir şey yapmadan duramayacağını da belirttiikten sonra barış yapılıncaya kadar birlik ve beraberliği sağlayacak bir (İttifak-Lig) halinde birleşmeyi önermiştir. Bir hafta içinde alacağı tepkilere göre de bunu kurup kurmayacağına karar vereceğini söylemiştir. Bu ittifaka katılmak isteyenlerin hüviyet ve adresleriyle birlikte postayla başvurmalarını, ayrıca bu konuda farklı fikirleri olanların bu fikirlerini de yazmalarını istemiştir. Lütfi Fikri Bey, yeterli destek gelmesi halinde gerekli resmi başvuruları yaparak, bunu kamuoyuyla paylaşacağını ifade ettikten sonra açıklamasını şöyle bitirmiştir:

“Vatanını seven bir kimse böyle bir zamanda atıl duramaz. Bugün sulh buhranı ile iştil her vatandaş için farz-ı ayındır. Her fert bu babda uhdesine düşeni bila-tereddüt yapılmalıdır ki uğradığımız zarar hadd-i asgarisine inebilsin. İşte böyle bir vazife hissiyle mütehasis olarak cümlemize hitap ediyor ve hepinizden müşterek bir teşebbüs hakkında muavenet ve müzaheret istirham eyliyorum.

Aradaki fırka farklarını, içtihat farklarını bir tarafa bırakmak ve herkes şimdiki kadar mensup olduğu fırka veyahut içtihatındaki nispeti kemafissabık muhafaza etmek şartıyla sırf buhran-ı sulhun memlekete en az zararı olabilecek bir şekil ve surette izalesini istihdaf edecek ve sulhun inikadından sonra dağılacak bir (İttifak-Lig) halinde birleşelim. Bu gibi teşebbüsata bugün içinde bulunduğumuz ahval-i istisnaiye sebebiyle tabii alelade zamanlardaki serbesti-i tamla tevessül edemeyiz. Bu babda mevcut birçok kuyud ve mevania itaata ve ancak onların müsaade edeceği daire dâhilinde harekete mecburuz.

Kaybedecek hiçbir vaktimiz yoktur. Sizlere vaki olan şu ilk müracaatımın hâsil edeceği tesire göre bu babda kat'i bir adım atmak ve maksadın husulüne hadim bir (İttifak-Lig)'in teşekkülü için lazım gelen müracaat ve muamelat-ı resmîyeye tevessül etmek fikrindeyim. Benim fikir ve kanaatimce su-i şöhret sahibi olmayan her vatandaşın böyle bir teşkilatta mevkii ve hakk-ı kelamı olmalıdır. Bircümle vatandaşlarıma olan şu müracaatımın cevaplarına bir hafta kadar intizar edeceğim: Fikir ve teklifimi kabule mütemayil olanlar lütfen keyfiyeti hüviyet ve adresleriyle beraber bana bir mektupla bildirsün. Tasavvur ettiğim (İttifak-Lig)'in şu zaman için pratik bir şekil ve surette teşekkülü hakkında hatırına müfit bir fikir ve mütalaat gelirse onu da ilaveten izah buyursun.

Alacağım cevaplardan fikir ve teklifime iştirak edenlerin mucib-i şevk ve ibret olacak bir raddede olduğuna kani olur isem -ki bunun böyle olacağını son derecede ümit ve tahmin ediyorum- derhal (İttifak-Lig)'in husulü için icap eden muamelat-ı resmîyeye tevessül ve neticeyi ayrıca ilan edeceğim. Baki cümlemize takdim-i

Ahmet Ali GAZEL

ihtiramat eder ve şu emr-i vatanperveride giran-bahâ müzaheret ve muavenetinize son derecede müftedir olduğumu tekrar arz eyerim. 1 Haziran 1336. Lütfi Fikri” (*Alemdar*, 2 Haziran 1336; *İleri*, 2 Haziran 1336; *İkdam*, 2 Haziran 1336).

Lütfi Fikri Bey’e ilk destek *İkdam* gazetesinden gelmiştir. *İkdam*’daki imzasız başmakalede Lütfi Fikri’nin bu girişimi memnuniyetle karşılanmış ve başarılı olması temenni edilmiştir (*İkdam*, 3 Haziran 1336).

Lütfi Fikri Bey’in Haziran ortalarında hazırlıklarını tamamladığı anlaşılmaktadır. *Jurnal Doryan* gazetesinin 16 Haziran 1920 tarihli nüshasında Lütfi Fikri’nin eski Maarif Nazırı Sait Bey, Hürşit Paşa, Amasya eski Mebusu İsmail Hakkı Paşa ve eski Adliye Nazırı Sıtkı Bey’in de içinde bulunduğu 12 kişilik yönetim kurulunu oluşturduğu belirtildikten sonra “Lütfi Fikri Bey(in) herkes(in) kanaat-ı şahsiyesini muhafaza etmekle beraber sulhun imzasına kadar fırkalar arasındaki husumetten vazgeçilmesini arzu” ettiği belirtilmiş ve Lütfi Fikri’nin “bu hususta Anadolu’ya teklifatta bulunmak niyetinde” olduğu da kaydedilmiştir (*Vakit*, 16 Haziran 1336).

Haziran ortalarında çalışmalarını tamamlayan Lütfi Fikri Bey, 23 Haziran 1920 tarihli gazetelerde Müsalamet İttifakı adını verdiği birliğin nizamnamesini yayımlamıştır. İttifak 12 kişi tarafından kurulmuştur. Bunlar eski Dersim Mebusu Lütfi Fikri Bey, eski Amasya Mebusu İsmail Hakkı Paşa, eski Adliye Nazırı İsmail Sıtkı Bey, Yazar Asaf Muammer Bey, Müteakid Miralay Tefik Paşa, eski Trabzon Mebusu Hasan Bey, Birinci Ferik Hürşit Paşa, eski ikinci Mabeyinci Reşit Bey, Mirivalıktan müteakid Sermed Bey, eski Maarif Nazırı Sait Bey, Rodoslu Şevket Bey ve Tüccar Murtaza Bey’dir.

Nizamnameye göre ittifakın maksadı “sulh meselesinden her ne yapılacaksa bunun bir vifak ve muhalasat-ı tamme içinde milletçe müttefikân yapılmasını temin etmek istediğinden şerait-i sulhiyenin son ve kat’i şeklinde bize tebliği anına kadar bil-cümle efrad-ı milletin bu babdaki nokta-ı nazarları arasında bir vahdet ve tecanüs-i tam husule getirmeye” çalışmak olarak açıklanmıştır (Madde 1).

İttifak, birinci madde de belirtilen maksadını gerçekleştirmek için meşru bütün vasıtaları kullanarak merkezi hükümet, payitaht ve diğer vilayetlerin ahali ile temaslarda bulunacak ve bunların barış ile ilgili görüş farklılıklarını ortadan kaldırmaya çalışacaktır (Madde 2).

İttifak, memleket için en az zararla barış imzalanmasını hedeflediği için barışın imzalanmasına kadar devam edecek, barışın imzasından sonra ise 10. madde dairesinde yapılacak bir toplantı sonunda başka bir cemiyete dönüşebilecektir (Madde 3).

İttifakın on iki kurucu ile birlikte 11 ve 13. maddeler ahkâmınca kaç kişi olursa olsun ittifaka katılacak üyelerden oluşan bir idare meclisi olacaktır. İdare meclisi üyeleri ilk toplantılarında gizli oyla ve adi çoğunlukla içlerinden birini reisliğe, bir diğerini ikinci reisliğe, üçüncü bir kişiyi de vekil-i idari olarak seçecektir (Madde 4).

İdare meclisinde kurucu üyeler arasından boşalma olursa gizli adi çoğunluk oyla ittifak üyelerinden bir kişi seçilecektir (Madde 5).



*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

Kurucu üyelerin çoğunluğu hazır bulunmadıkça idare meclisinin toplantısı geçerli olmayacaktır. Kararlar, toplantıya katılan üyelerin salt çoğunluğuyla alınacaktır. İdare meclisi, en az haftada bir defa toplanacak ve idari vekilin önemine binaen görüşülmesini istediği konular hakkında karar verecektir ( Madde 6).

Yirmi yaş üzeri her Osmanlı vatandaşı bizzat veya yazılı olarak başvurarak ittifaka üye olabilecektir. İttifaka dâhil olmak her Osmanlı vatandaşının hakkıdır. Ancak ittifak üyelerinden biri hakkında su-i şöhret veya daha ağır sebepten dolayı bir suçlama olursa o kişinin ittifakta kalıp kalmamasına seçilecek üç kişilik komisyon tarafından karar verilecektir (Madde 7).

İttifaka dâhil olacıklardan ittifakın zaruri ihtiyaçlarında kullanmak üzere ilmühaber mukabilinde elli kuruş giriş ücreti alınacaktır (Madde 8).

İttifakın merkezi İstanbul'dadır. Taşradan ittifaka dâhil olmak isteyenler yazılı olarak vekil-i idareye başvuracaklardır (Madde 9).

Gerektiği durumlarda, İstanbul'un içinde bulunduğu olağanüstü durumun müsaadesi nispetinde, ittifakın bütün üyeleri idare meclisi tarafından içtima-ı umumiye davet edilecektir. İdare meclis reisinin başkanlığında yapılacak bu gibi toplantılarda idare meclisinin geçmiş faaliyetleri hakkında bilgi verilecek ve idare meclisinin genel kurula arzına gerek gördüğü konular hakkında karar verilecektir (Madde 10).

İstanbul'da neşredilen günlük gazetelerden ittifaka dâhil olanlar idare meclisinde birer temsilci buldurmaya hakkı olacaktır. Taşra gazeteleri hakkında ise 9. maddenin ruhu dairesinde idare meclisince ayrıca karar verilecektir (Madde 11).

İttifak, fırkalar üstü ve vatanseverlikle kurulduğu için bir kişinin daha önce bir siyasi fırkaya girmesi ittifaka girmesine engel teşkil etmeyecektir (Madde 12).

Siyasi fırkalar ittifaka iştirak etmek isterlerse her fırka idare meclisinde oy hakkına sahip ikişer temsilci buldurabilecektir (Madde 13) (*Alemdar*, 23 Haziran 1336; Tunaya, 1999: 549-550).

İttifak resmen kurulduktan sonra idare meclisi hızlı bir şekilde toplantılar yaparak yol haritasını belirlemeye çalışmıştır. Öncelikle Lütfi Fikri Bey başkan seçilmiştir. İkinci başkan ve idari vekilin kimler olduğu hakkında net bir bilgi bulunamamıştır. Bunun yanında ittifaka kaç kişinin katıldığı da tespit edilememiştir. Ancak Lütfi Fikri, 1925'te İstiklal Mahkemesi'nde yargılanırken yüzün üzerinde mektup aldığını söylemiştir (*Hakimiyet-i Milliye*, 28 Temmuz 1341). İttifak adına genelde resmi açıklama yapılmadığı için İttifakın görüşleri ve aldıkları kararlar ancak ittifakın reisi Lütfi Fikri Bey'in gazetelere yaptıkları açıklamalardan takip edilebilmektedir.

Lütfi Fikri Bey, ilk röportajı *Vakit* gazetesine vermiştir. Lütfi Fikri bu röportajda, ittifakın ilan edilen nizamname gereğince yapılacak barış antlaşması için milletin fikir ve temayüllerini bir noktada birleştirerek bir birlik temin etmek gayesinde olduğunu ifade ettikten sonra Osmanlı Devleti'ne sunulan barış antlaşması şartları ile bir birlik oluşturmanın mümkün olmadığını dile getirmiştir. Lütfi Fikri Bey,

bu birliğin ancak toprak bütünlüğünün temin edildiği bir antlaşma ile vücuda getirilebileceğini belirtmiştir. Lütfi Fikri, İtilaf devletlerinin barış şartlarında Osmanlı lehine değişiklik yapmaları durumunda bu birliği oluşturabilme ümitlerinin artacağını söylemiş ve “bugünkü vaziyete göre İzmir ve Türkiye’nin terki esasları karşısında bir ittifak vücuda getirmek kabil olabilir mi?” diye sormuştur.

Muhabirin “Anadolu’daki cereyanlara karşı ittifakın nokta-i nazarı nedir?” sorusuna “Kuva-yı Milliye’nin birçok noktalarda mahiyeti tezahür etmemiştir. Muahede-i sulhiyede makul kısmın kabul edeceği tarzda tadilat icra edilecek olursa o zaman nokta-i nazarlar arasındaki ihtilaf bu sebepten zail olmasa da herhalde tenakus edecektir. Makul şeraiti kabul etmeyip de müfrit metalabitta ısrar edilecek olursa o zaman bunun ne gibi esbab taht-ı tesirinde vücuda geleceğini araştırmak lazım gelir” şeklinde olmuştur.<sup>2</sup>

Muhabir, birliğin faaliyetlerini sorunca Lütfi Fikri Bey, birliğin üye sayısını artırmaya çalıştıklarını, zira maksatlarına ulaşmak için olayların gelişmesine beklemekten başka bir şey yapamadıklarını söylemiştir. Lütfi Fikri, birliğe katılmak isteyenlere dair oldukça çok mektup aldığını da belirtmiş ve aydınların topluca ittifaklarına iltihak ettiklerini (*İleri*, 887, 4 Temmuz 1336) söylemiştir. Bunun yanında İşçi ve Sosyalist Fırkasının da iki temsilci göndererek ittifaka iştirak ettiğini belirtmiştir. Hürriyet ve İtilafla ise ancak telefonda görüştüklerini açıklamıştır (*Vakit*, 933, 2 Temmuz 1336).

Lütfi Fikri Bey bir gün sonra *Jurnal Doryan* gazetesine röportaj vermiştir. Burada da bir gün önceki görüşlerine benzer görüşler dile getirmiştir. İttifak dâhilinde faaliyet göstereceklerini belirttikten sonra “hal-i hazırda müşkület nazar-ı dikkate alınırsa bundan fazla bir şey yapamayacağımız derhal anlaşılır” diyecektir.

Lütfi Fikri, teklif olunan barış şartlarının maksatlarına ulaşmalarına bir engel teşkil ettiğini dolayısıyla “son harbin tevellüd eylediği netayıç ile şerait-i sulhiye-i hazıra arasında kalan” cemiyetlerinin ileriye bir adım bile atmasının mümkün olmadığını ifade etmiş ve daha sonra “Anadolu’dan İzmir ve Trakya’yı koparan bir sulha karşı ahaliye ne gibi bir tavsiyede bulunabiliriz? Çünkü ortada ittihadın istinat edeceği hiç bir şey kalmamaktadır” demiştir.

Bunun üzerine muhabir “O halde faaliyetinizin sahası nedir?” diye sorunca olayların gelişimine göre hareketlerini belirlediklerini, zira maddi ve manevi her vasitadan mahrum olduklarını kaydetmiştir. Lütfi Fikri, maddeten Anadolu ile temas edememekten şikâyet ederken, manevi açıdan itilaf için müsait bir zemin olmamasından şikâyet etmiştir.

Lütfi Fikri, bazı kişilerin ittifakın “müfrit milliyetperverlerle” uyuşacağını iddia ettiklerini belirttikten sonra bu iddiaya da şöyle cevap vermiştir: “Biz Anadolu’daki hükümeti tesis edenlerin kâffesiyle itilaf kabil olduğunu iddia etmiyoruz. İhtimal ki müfritler bizi dinlemezler. Şüphesiz ki bu hal bizi nevmidiye düşüremez. Anadolu’da

---

<sup>2</sup> Cevaptan önceki dört satır sansürce çıkarılmıştır.

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

daha pek çok münevver ve mutedil zevat vardır. Biz onlarla görüşeceğiz. Fakat bugün mesele bambaşka şekildedir. Yalnız hareket-i askeriye cereyan ettiği bir zamanda müzakerat-ı siyasiyenin cereyanı mümkün değildir”.

Lütfi Fikri Bey, bir Türk olarak Ankara'nın verdiği mücadelenin de başarısız olmasını istemesinin mümkün olmadığını dile getirmiştir: “Mümkün müdür ki bizimkilerin inhizâmını arzu eden bir Türk olsun? Türk olduğumuz için ben bile bizzat cepheye giderek memleketin müdafaasına iştirak etmek istiyorum. Fakat arzumuzun tahakkuk etmesi için hukukumuzu ihlal edecek tehditlerin bertaraf olması lazımdır. Hazırdaki müşkülata rağmen cemiyetimiz günden güne tezayüd etmektedir. Emin olunuz ki memleketin istikbalini tehdit eden vakayi araladıkça itilaf daha ziyade mümkün olacaktır” (*İleri*, 887, 4 Temmuz 1336).

Daha sonradan yapılan haberlerden anlaşıldığına göre, Lütfi Fikri daha ittifak kurulur kurulmaz gizli bir şekilde İstanbul hükümetinden Ankara'yla görüşmek için izin istemiş, ancak bu izni alamamıştır (*Vakit*, 26 Eylül 1336; *İleri*, 26 Eylül 1336 ; *Dersaadet*, 26 Eylül 1336).

## **II- İttifakın Sevr Antlaşması'nın İmzalanmasından Sonraki Faaliyetleri**

Lütfi Fikri Bey, barış şartları müzakere edilirken bütün Osmanlıların birlik içinde hareket etmesini sağlamak için kurduğu birliğin faaliyetlerini sürdürürken Sevr Antlaşması imzalanmıştır.

Paris Barış Konferansı'nda barış için tebliğ edilen ve cevap için bir ay süre verilen şartlar oldukça ağırdı. Osmanlı Devleti bu şartların biraz yumuşatılmasını istemiştir. Bunun yanı sıra bu süre içerisinde Müttefik Devletler arasında da bazı anlaşmazlıklar çıkmıştır. Bunun üzerine Müttefik devletlerin temsilcileri bu konuları tartışmak için Hytte ve Spa'da birer konferans düzenlemişlerdir. 20 Haziran 1920 tarihinde yapılan Hytee Konferansı'nda Ankara'nın da anlaşmayı kabul etmesini sağlamak için Yunan askerlerinin Anadolu içlerine ilerlemesine karar verilmiş ve Yunan birlikleri 22 Haziran 1920 tarihinde taarruza geçmiştir. Yunan kuvvetlerinin kısmi başarıları üzerine Müttefik Devletler Osmanlı Devleti'nin barış şartlarının hafifletilmesi yönündeki taleplerini 7 Temmuz 1920 tarihinde yaptıkları Spa Konferansı'nda reddetmişlerdir. Osmanlı delegelerine de barış imzalamak veya reddetmek üzere 27 Temmuz 1920 tarihine kadar süre tanımışlardır. Bunun üzerine konu İstanbul'da toplanan Saltanat Şurası'nda tartışılmıştır. Yapılan oylamada Topçu Feriki Rıza Paşa dışında herkes anlaşmanın imzası yönünde oy kullanmıştır. Neticede Osmanlı Devleti adına Hadi Paşa, Rıza Tevfik ve Reşat Halis Beylerden oluşan bir heyet tarafından 10 Ağustos 1920 tarihinde Sevr Antlaşması imzalanmıştır (Tolon, 2014: 115-247; Tansel, 1991: 173).

Antlaşmanın imzalanması Müsalemet İttifakı'nın politikasında değişikliğe neden olmuştur. Zira nizamnamenin birinci maddesine göre barış antlaşmasının imzalanmasıyla ittifakın kurulma gayesi de sona ermiştir. Lütfi Fikri Bey, bu yeni durum sonrası *Vakit*'e yaptığı açıklamada, müsalemet kadar “meşruiyete” ve “kanun

fikrinin" gelişmesine de ihtiyaç bulunduğunu belirttiikten sonra bunu sağlayabilmek için cemiyetlerini (Müsalemet ve Meşruiyet İttifakı) şekline dönüştürerek memleket için daha yararlı bir hale getirmek niyetinden olduklarını ifade etmiştir.

Lütfi Fikri, *Vakit* muhabirinin "Memlekette vatan ve millet gayesi etrafında şu anda bir vahdet tesisi mümkün görülüyor mu?" şeklindeki sorusuna ise "Buyurduğunuz vahdetin en ameli esbab-ı teminini müsalemet ve meşruiyette görüyorum. Fazla nefsanîyetler, garazkârlıklar, şahsiyat bir tarafa bırakılırsa bütün mücadelat ve mücahedat-ı siyasiye meşru ve kanuni bir şekil ve surette cereyan ederse ve hükümet de bütün muamelatını kanuna tevfiik etmek için büyük bir endişe gösterirse buyurduğunuz vahdet -lüzumu olduğu derecede- pek çabuk husule gelir fikir ve kanaatindeyim" şeklinde cevap vermiştir (*Vakit*, 1 Eylül 1336).

Lütfi Fikri Bey, Sevr Antlaşması imzalandıktan sonra ittifakın faaliyetlerini daha çok İstanbul-Ankara arasında yapılacak bir görüşme ve uzlaşmaya yönlendirmiştir. Lütfi Fikri'nin uzlaşmadan anladığının Anadolu hareketinin durdurularak Sevr'i kabul etmesini sağlamak olduğu anlaşılıyor. *Akşam* gazetesinde gönderdiği mektupta bunu açıkça dile getirmiştir: "Düvel-i muazzama Anadolu'nun serian teskinini ister, onun tarzına karşıdır. Biz Anadolu'yu teskin edelim, sulh muahdesiyle vuku bulan bil-cümle taahhüdümüzü namuskarane ifa edelim, düvel-i muazzamanın aradığı budur. Kaldı ki Anadolu teskin edilmedikçe Yunan ordusu daha ileri gitse de terhisine asla imkân bulunamaz. Binaenaleyh bittahsis Yunanistan hükümeti Anadolu'nun bir an evvel teskini ile son derecede alakadar ve buna taraftar olması lazım gelir".

Lütfi Fikri, Müsalemet İttifakı'nın asıl faaliyetinin ise Anadolu meselesinin teskininden sonra olduğunu yazmıştır: "(Müsalemet ve Meşruiyet İttifakının) asıl faaliyeti Anadolu'nun teskininden sonradır. Anadolu meselesi ise hiç ihmal kabul etmez bir maddedir. Fakat bir madde-i müstacile hükmündedir. Onu ancak hükümet hal edebilir, bu babda (Lik) suretiyle bir şey yapmaya imkân yoktur" (*Vakit*, 3 Eylül 1336).

Lütfi Fikri'nin ittifakın gayesini Ankara ile görüşmeye yönlendirmesi aslında o sıralarda İtilaf devletleri temsilcilerinin de üzerine yoğun tartışmalar yaptıkları bir meseleydi. Zira İtilaf Devletleri Sevr Antlaşması'nın onaylanması konusunda şüpheye düşmüşlerdi. İstanbul'da bir parlamento yoktu. Ankara'daki Milli Meclis antlaşmayı onaylamayacağını açıklamıştı. Damat Ferit'in milli direnişi her türlü yöntemi kullanarak bastırmaya çalışması da mümkün görünmüyordu. Diğer taraftan İtilaf devletleri açısından bir başka mesele de antlaşmanın onaylanmasından sonra uygulanıp uygulanmayacağı ve Ankara Hükümeti'nin bunu kabul edip etmeyeceğiydi. Bu nedenle Ankara'nın içinde olmadığı bir çözüm yolu mümkün gözükmediği için diplomatik girişimler Ankara'ya göre düzenlenmeliydi. Dolayısıyla İstanbul'daki Yüksek Komiserler 30 Temmuz 1920'de "Kemalist şeflerin hareketlerinde ısrarları halinde, Müttefiklerin ve özellikle Yunan ordusunun yürüyüşe geçmesinin, İstanbul'un elden çıkmasının ve nihayet Türkiye'nin ortadan kalkmasının kaçınılması imkânsız olacağını bu şeflere" anlatmak üzere bir Osmanlı heyetinin Anadolu'ya

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

gönderilmesi gerektiğini kendi hükümetlerine bildirmişlerdir. Ayrıca bu durumun Osmanlı Devleti'ne de tavsiyesi edilmesini istemişlerdir (Aytepe, 2004: 24-25).

İtilaf Devletlerinin istekleri doğrultusunda Anadolu'ya bir heyet gönderilerek "Harekat-ı Milliye'nin yine nasihatle durdurulmaya çalışılması" düşüncesi kabinede tartışmalara neden olmuştur. Çoğunluk kabul etmesine rağmen Şeyhülislam Mustafa Sabri Efendi ile Ticaret ve Ziraat Nazırı Cemal Bey itiraz etmiştir. Sadrazam Damat Ferit Paşa da Ankara ile pazarlığa girilmemesini ve işin kuvvetle halledilmesini istemiştir (Tansel, 1991: 183-184) Neticede İtilaf Devletleri, en yakın adamları olan Damat Ferit Paşa'yı gözden çıkararak 24 Eylül'de Anadolu'ya bir heyet gönderilmesine karar vermişlerdir (Aytepe, 2004: 24-25).

İşte İtilaf Devletleri arasında ve kabine içinde Anadolu'ya bir heyet gönderilmesi tartışılırken Lütfi Fikri 25 Eylül'de *Vakit* gazetesine gönderdiği açıklamada, uzlaşmak için Ankara'yla temas kurmasına izin verilmesini talep etmiştir: "Payitaht ile Anadolu arasında husul bulmuş ve gün geçtikçe mehaliki artarak hafazanallah zavallı memleketimiz için bir daha altından kalkılamayacak kadar vahim bir musibet halini almak istidadını göstermiş olan iftirak-ı vakayiiin ref ve izalesi için bir buçuk ay mukaddem tavassut istirhamında bulunmuştuk. Marûlbeyan müracaatımızdan şimdiye kadar bir netice hâsıl olamadı. Hâlbuki buhran-ı vaki zail olmadıktan başka bilakis her gün daha ziyade vahim bir şekil alıyor. Bütün Osmanlıların kalbini dilhun etmekte olan şu hal-i müessifenin temadisini elbette hükümet-i seniyye de arzu etmez. Anadolu'dakiler hakkında tekrar bir aff-ı ali neşr ve ilanının hükümetçe musammem olduğu haberi millet arasındaki iftirakın bir an evvel ref ve izalesi hakkında vaki olan teşebbüsümüzü bir kere daha tekrara cesaret verdi. Heyetimiz, Eksleben Mülakatı neticesinde neşredilen beyannamenin böyle bir tavassut teşebbüsü için haricen pek müsait bir zemin ihzar ettiği zan ve kanaatindedir.

Diğer taraftan mademki hükümet-i seniyyede büyük bir kiyaset ve hamiyet göstererek ve Anadolu'nun teşkil tarihiyle temin-i sükûna teşebbüste arada akacak kanların yine Türk kanı ve çiğnenecek toprakların yine Türk toprağı olacağını nazar-ı dikkate alarak evvel emirde bir kere daha af ve atufet siyaseti tecrübesine mütemayildir, o halde şu af ve atufet siyasetinin gereği gibi velud ve feyyaz olabilmemesini temin etmek için istirham-ı vakıamızı tekrar ile Anadolu'dakilerle heyetimiz arasında acilen bir temasın husulüne hükümet-i seniyyece müsaade buyrulmasını temenni ediyoruz. Anadolu'dakilerin ne istedikleri ve ne şerait dairesinde kendilerinin sükûn ve müsalemeye ırcı mümkün olabileceği ancak böyle bir temas neticesinde anlaşılabilir. Evvel emirde onların muzmirleri malum olmadıkça ve nokta-i nazarlar arasında bir zemin-i itilaf bulunmadıkça istihzarat-ı evveliyemiz bir af teşebbüsünün de akamete mahkûm kalması ihtimalini pek varid buluyor ve bundan tedhiş ediyoruz. Muvacehe-i millette vuku bulan şu istirham-ı hazıramızı hükümeti seniyyenin lafzen ve atufen nazarı dikkate alarak icrayı icabına müsaade buyuracaklarından kuvviyyen ümitvarız" (*Vakit*, 26 Eylül 1336 *İleri*, 26 Eylül 1336; *Dersaadet*, 26 Eylül 1336).

*Vakit* gazetesinde yapılan yorumda, Lütfi Fikri Bey'in Ankara'yla temas kurmak için bir buçuk ay önce izin istediğini, ancak bunu o zaman hükümet nezdinde gizli yaptığını, zira o tarihte Yunanlıların İtilaf Devletlerinin desteğiyle Anadolu'da işgal girişiminde bulunduğunu, bunun da İtilaf Devletlerinin Anadolu hareketini kuvvetle bastırmak yolunu tercih ettiğini gösterdiğini, ancak İtilaf Devletlerinin politikalarında değişmeler olduğunu, Fransa ve İtalya'nın Ankara ile anlaşmak cihetine gitmek istediklerini açıkladıklarını, İngiltere'nin de bunu desteklediğinin anlaşıldığını belirtildikten sonra Anadolu meselesinin barış ve sükûn içinde halledilmesi için geçici ancak önemli bir zaman kazanıldığı ifade edilmiştir. Gazete, Müsalemet İttifakı'nın bu fırsatı değerlendirmek için hükümete başvurduğunu yazdıktan sonra şöyle devam etmiştir:

"Müsalemet İttifakı, devletlerin müsaadesinden bilistifade bir kere daha tecrübe edilmek istenilen af ve atufet siyasetinin temin-i maksat edebilmesi için evvel emirde Anadolu'ya bir heyet-i mutavassıta izam edilmesi lüzumuna kani bulunmaktadır: 'Anadolu'dakiler ne istiyorlar? Hangi gayeye hizmet ediyorlar? Bunlar sükûn ve müsalemete avdet için ne gibi şerait dermeyan ediyorlar?' Müsalemet İttifakı işte her şeyden evvel bu cihetlerin tahfifini zaruri addetmekte ve 'Anadolu'dakilerin muzmirleri malum olmadıkça ve nokta-i nazarları arasında bir zemin-i itilaf bulunmadıkça istihzarata-ı evveliyemiz bir af teşebbüsünün akamete mahkûm kalması ihtimalini' pek varit bularak bundan tedhiş etmektedir" (*Vakit*, 26 Eylül 1336).

Lütfi Fikri'nin bu teklifine itiraz Ali Kemal'den gelmiştir: "... bir yanda Lütfi Fikri Bey bir teranedir tutturdu. Anadolu'ya gitmek, Mustafa Kemal ile itilaf müzakerelerine girişmek teklifinde bulunuyordu. Pek devrendişane bulmadığımız, kârdan ziyade zarara badi olacağına kanaat ettiğimiz bu hareketin neticelerini şimdiden arz etmek isteriz. Ta ki vakt-i merhunu gelince halden atıyı keşfettiğimiz teslim edilsin, bu sözlerimiz lütfen hatıra getirilsin.

Lütfi Fikri Bey böyle bir memuriyet-i mahsusa ile Ankara'ya gidince, Salih Paşa'nın Amasya seyahatinde olduğu gibi<sup>3</sup>, Mustafa Kemal'in ve hempalarının bir Anadolu tabiriyle ayrıları şişer, dolap tezvirleri daha kuvvetle döneceği için fukarayı ahaliye tagallüpleri artar. Haydi, bir hüsn-i neticeye, bir ittifak-ı memule hürmeten, bu zavallı vatani kurtarmak için yolsuzluklara dinsizliklere ehemmiyet verilmesin. İşte bu hakikatleri şimdiden nazar-ı ibrete döküyoruz" (*Peyam-ı Sabah*, 27 Eylül 1336).

Lütfi Fikri'nin Ankara ile görüşülmesi fikrine *Alemdar* gazetesinde Refii Cevat da karşı çıkmıştır. Refii Cevat, Anadolu hareketinin bir kurtuluş hareketi değil, İttihatçılığın yeniden ihyası meselesi olduğunu belirttikten sonra, Meşrutiyet

---

<sup>3</sup> 20-22 Ekim 1919 tarihleri arasında yapılan Amasya görüşmesi, Milli Mücadele'yi meşrulaştırdığı için Milli Mücadele'ye katılımı artıran önemli bir görüşme olmuştur. Ali Kemal bu durumu göz önüne alarak Ankara'nın işine yarayacak ikinci bir girişime karşı çıkmaktadır.

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

döneminde İttihatçılarla en çok mücadele eden Lütfi Fikri'nin bu işe soyunmasını anlamadığını yazmıştır (*Alemdar*, 11 Teşrin-i evvel 1336).

Bazı gazetelerde de Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile anlaşılmasını istemesi İttihatçılığına yorulmuştur. Lütfi Fikri Bey bunu net bir şekilde yalanlamıştır: "Bazı fena fikirli adamlar cemiyetimizin İttihatçılıkla malul olduğunu söylüyorlar. Fakat bizi ıskat etmeye çalışanlar meyanında bu cemiyetin meşum zihniyetine bizim kadar mücadelede bulunmuş acaba kaç kişi vardır? Esasen bu ithamat beni düçar-ı hayret eylemez. Benim için artık ne İttihatçı ve ne İtilafçı vardır.<sup>4</sup> O zamanlar geçmiş ve tarihe gömülmüştür. Münakaşat-ı şedide ekseriya böyle hatalar tevhit ederler. Ben yalnız bir tehlike-i vahimeye maruz bulunan vatani görüyorum. Buna acilen muavenet eylemek lazımdır" (*İkdam*, 6 Teşrin-i evvel 1336).

*Vakit*'e yaptığı açıklamadan anlaşıldığına göre Lütfi Fikri, Ankara ile görüşmek için gazetelerde yaptığı açık teklif sonrası Sadrazam Damat Ferit Paşa'ya resmen başvuruda bulunmuştur. Ancak o sırada kabinde meydana gelen değişiklikleri göz önüne alarak biraz beklemeyi uygun görmüş, bununla beraber birkaç gün sonra sadrazamla görüşme talebini yinelemeye karar vermiştir. Zira Lütfi Fikri'ye göre hükümetten izin almadan Ankara ile temas kurulması mümkün değildi: "Bu kat'iyen olamazdı. Bir defa hükümetin müsaadesi olmaksızın Anadolu'dakilerle temasa imkân bulunamaz. Farz-ı mahal olarak hükümetin müsaadesi olmaksızın bir temas husulü mümkün olsa bile böyle bir teşebbüsten ne faide hâsıl olabilir".

Lütfi Fikri Bey, Ali Kemal'in Müsalemet İttifakı'nın Ankara ile görüşme talebiyle Salih Paşa'nın Amasya görüşmesini karşılaştırmasını ise doğru bulmadığını kaydetmiştir: "Bence bu mütalaa doğru değildir. Bu günkü ahval ile beş altı ay evvelki ahval arasında büyük bir fark vardır? Hatta o zamanki zemin-i itilaf ile bugünkü zemin-i itilaf bile başka şeylerdir. Bu babda daha ziyade tavzih-i keyfiyetten beni mazur görünüz" (*Vakit*, 30 Eylül 1336).

Neticede 30 Eylül'de Lütfi Fikri, Sadrazam Damat Ferit Paşa ile görüşerek itilaf ile ilgili düşüncelerini aktarmıştır.<sup>5</sup> Arkasından Müsalemet İttifakı idare meclisini toplantıya çağırarak son durumu değerlendirmiştir (*İleri*, 1 Teşrin-i evvel 1336). *Vakit* gazetesine göre Lütfi Fikri'nin Ankara ile İstanbul arasında itilaf zemini aranması fikri hükümetçe olumlu karşılanmış ve en kısa sürede bir heyetin Anadolu'ya gideceği belirtilmiştir (*Vakit*, 3 Teşrin-i evvel 1336). *İkdam* ise Lütfi Fikri'nin talebi konusunda

---

<sup>4</sup> Lütfi Fikri daha 1912 yılında yazdığı yazıda İttihat ve Terakki ve Hürriyet ve İtilaf ile ilişkisinin kalmadığını artık meşrutiyet için çalışacağını ifade etmiştir. Lütfi Fikri, "Meşrutiyet Paşa İçin!...", *Tazminat*, 405, 20 Kanun-ı evvel 1328.

<sup>5</sup> *Dersaadet* gazetesi haberinde, Müsalemet İttifakı heyeti adına Lütfi Fikri Bey'in Sadrazam Damat Ferit Paşa'yı ziyaret ederek, Anadolu ile hükümet arasında bir itilaf zemini hazırlamak üzere ayrıntılı bir proje takdim ettiğini, Damat Ferit Paşa'nın da Lütfi Fikri Bey'in fikrini esas itibarıyla kabul etmiş olup, projeyi tetkik etmek üzere aldığını yazmaktadır. "Anadolu'yla Temas", *Dersaadet*, 5 Teşrin-i evvel 1336.

kat'i bir karar verilmemekle beraber "bir suret-i halle doğru" ilerlediğini yazmıştır (*İkdam*, 3 Teşrin-i evvel 1336).

Lütfi Fikri, *Bosfor* gazetesine verdiği röportajda Sadrazamın kendisini nasıl karşıladığı sorusuna "Sadrazam Paşa Hazretleri memleketimizin geçirmekte olduğu gayr-i tabiiğe nihayet verilmesini pek ziyade arzu etmektedirler. Kendileri beni pek dikkatle ve hatta hayırhahlıkla dinlediler" diyerek cevap vermiştir.

Ankara'ya bir heyet gönderilmesine karar verilip verilmediği sorusuna ise cevabı "henüz buralara kadar geldik. Mesele o kadar karışık ve tazedir ki acele ile hareket edilemez. Fikrimi şu suretle hulasa edebilirim: Kat'i bir şey olmamakla beraber Sadrazam Paşa Hazretlerinden ümitsizlikle ayrılmadım" şeklinde olmuştur (*Vakit*, 8 Teşrin-i evvel 1336).

*İleri* gazetesi ise Müsalemet İttifakı'nın teşebbüsünün Ankara tarafından da olumlu karşılandığını yazmıştır (*İleri*, 5 Teşrin-i evvel 1336).

*Vakit* iki gün sonra "... Hükümetçe Anadolu'da mevcut müfrit bazı hareketin teskini esas itibarıyla gaye ittihaz edilmiş olduğundan Lütfi Fikri Bey'in teşebbüsü hüsn-i telakki edilmiştir" diyerek Lütfi Fikri'nin talebinin olumlu karşılandığını tekrarlamış, hatta bu heyetin Lütfi Fikri Bey'in başkanlığında gitmesinin de muhtemel olduğunu yazmıştır: "Sadrazam Paşa Hazretleri ile Lütfi Fikri Bey arasında vuku bulan mülakat Anadolu nezdinde bir teşebbüs icrası menfaat-ı memleket nokta-i nazarından elzem görülmüş ve hatta devletin mevcudiyetini tehlikeye ilga etmekte olan bu iftiraka nihayet vermesini sureti kat'iyede takarrür etmiştir. Memnuniyetle haber aldığımız göre Sadrazam Paşa Hazretleri Müsalemet İttifakı'nın bu teşebbüsüne kemal-i samimiyetle taraftar bulunmuşlardır. Yalnız icra edilecek olan teşebbüsün şekli ve mahiyeti henüz kat'i bir surette takarrür etmemiştir. Teşebbüs hüsn-i neticeye iktiran ettiği takdirde Müsalemet İttifakı Anadolu'ya bir heyet gönderecek ve bu heyet azası, Müsalemet İttifakı azasından tereküp edecektir. Heyetin Lütfi Fikri Bey'in taht-ı riyasetinde bulunması pek muhtemeldir...

Müsalemet İttifakı azasınca hâsıl olan kanaate göre Anadolu ile telif-i beyn halinde hak ve adalet nokta-i nazarından ihtiyar edilecek fedakârlıklar ile mukabilinde vatan ve millete temin edilecek menafi ve adem-i telif ve Anadolu'da görülen harekâtın devamı takdirinde memleketin uğrayacağı zararların mukayesesi lazım gelecektir. Anadolu ile müzakere cereyan ettiği takdirde bu nokta-i nazar dikkate alınarak müfrit metabolat ile isyan hareketin hükümet ve devletin bugün maruz bulunduğu müşkilat-ı idareye ve siyasiye ile gayri kabil-i telif bulunduğu izah edilecektir" (*Vakit*, 5 Teşrin-i evvel 1336).

*İkdam* gazetesi, Sadrazam Damat Ferit Paşa ile görüşmesi sonrası Ankara ile görüşme meselesinin ne durumda olduğunu öğrenmek için Lütfi Fikri'yle bir mülakat yapmıştır. Lütfi Fikri Bey muhabire, hükümetin teenni ile hareket ettiğini, ancak bunu normal gördüğünü belirttiikten sonra konunun bir hafta içinde netleşebileceğini söylemiştir. Eğer talepleri kabul görürse Anadolu ile temas kurmak için İttifakın gayri resmi bir heyet göndereceğini ifade etmiştir: "Sadrazam Paşa Hazretleri beni büyük



*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

nezaket ve iltifatla kabul buyurdular. Bundan dolayı kendilerine pek minnettarım. Esas teşebbüse gelince, bu pek nazik ve dâhilen haricen ehemmiyet-i mahsusayı haiz bir meseledir. Sadrazam Paşa Hazretleri hükümetin birçok re'sikarında buldukları cihetle düşünecekleri birçok şeyler vardır ki sırf efrad-ı ahaliden olarak serbest hareket edenleri tabii takyid etmez.

Binaenaleyh bu meselede hükümet büyük bir teenni ile hareket etmektedir ki bunu da pek tabii görürüm. Mamafih teşebbüsümüzün neticesinden ümitsizliğe düşmek için de hiçbir sebep görmüyorum. Teşebbüsümüzün neticesi hakkındaki mütalaamı soruyorsunuz. Ümit ederim ki bir haftaya kadar anlaşılır. Eğer teşebbüsümüz hüsn-i neticeye iktiran eder ise Anadolu'dakiler ile temas etmek, fikirlerini anlamak için acilen Müsalemet İttifakı tarafından Anadolu'ya bir heyet göndereceğiz. Bu heyet bittabi gayr-i resmi bir heyet olacaktır”.

Lütfi Fikri Bey, Ankara ile yapacağı görüşmede hangi esas üzerinde müzakerede bulunacağını ise şöyle açıklamıştır: “... biz Anadolu'ya gidebilir isek Sevr Muahedesinin namuskârane bir surette kabul ve tatbiki hususunu müzakeratımıza esas ittihaz etmek istiyoruz. Anadolu'dakiler ile vuku bulacak müzakerattan ne kadar bir hüsn-i netice memuldür. Bu babda şimdiden hiçbir şey söyleyemem. Bunu ancak mahallinde görüp anlayacağız. Anadolu hastalığını ancak orada teşhis edebileceğiz” (*İkdam*, 6 Teşrin-i evvel 1336).

Lütfi Fikri, *Bosfor* muhabirine verdiği mülakatta da Ankara'yla yapacağı görüşme ile ilgili tafsilat veremeyeceğini belirtmekle beraber, itilafın yegâne esasının “Sevr Muahedesinin kabulü ve bu muahedenin halisane ve müstakimane bir surette tatbiki” olduğunu tekrarlamıştır. Ancak işinin zor olduğunu da kabul etmiştir: “Vaka bu muahede ağırdır, çetindir, fakat biz bu muahedenin tahfifini mütteliklerin arzusuna serfuru etmedikçe talep edemiyoruz. Nisfet-ü adalet istihsaline ancak müstakimane ve akilane bir politika ile ve zaman ile nail olabileceğiz. Memleketimizin bu gün her şeyden evvel muhtaç olduğu şey sükündür. İşte Ankara'ya anlatmak istediğim budur. Ankara bu muahedeye serfuru edince Anadolu meselesinin halli sırf bir siyaset-i dâhiliye şekli alacaktır. Şüphesiz ki Anadolu'nun bu beynelmil el ahitnameye muvafakatini temin için kendisine siyaset dâhiliye zemininde bazı müsaadat gösterilmesine mecburiyet hissedilecektir” (*Vakit*, 8 Teşrin-i evvel 1336).

Lütfi Fikri Bey, ittifak adına İstanbul Hükümeti nezdinde girişimde bulunurken ittifak mensupları içinde Lütfi Fikri ile aynı görüşe sahip olmayanların da bulunduğu ortaya çıkmıştır. *Jurnal Doryan*'a beyanat veren ittifak üyelerinden biri, Anadolu ile anlaşmanın mümkün olmadığını dile getirmiştir:

“Anadolu ile anlaşmaya şerait-i hazıra dâhilinde derin bir adem-i imkan-i maddi mevcuttur. Anadolu'da irtikâp edilmekte olan cinayat faillerini hükümet-i merkeziye tecrübe etmeye razı olsa bile beşeriyetin mukaddes hukukunun müdafaası için o kadar fedakârlıklara katlanmış olan düvel-i müttelika bu kadar vahşet ve gayr-i insani cebir ve tazyikler üzerine sünger geçiremezler.

Böyle bir anlaşma fikri, millici tabir edilen harekette Enver ve taraftarlarının bir devam-ı hareketini bihakkın gören Avrupa'ca müsait bir surette kabul ve telakki edemeyecektir...

Memleketimiz bu vicdansız canilerin kendi mevcudiyetini tehlikeye sokmalarına artık müsamaha edemez. Eğer bu caniler hak etmedikleri bir affa nail olurlarsa ilk fırsatta cinayetlerine tekrar başlamaktan çekinmeyeceklerdir. Binaberin icabı takdirinde azami fedakârlıklara razı olmalı ve bu haydutların izalesi için ecnebi muavenetine müracaat etmelidir. Aksi takdirde bu itilaf teşebbüsünü tarik-i selamet telakki eden Kemaliler daha sahih tabirle İttihadiyun zavallı Anadolu'muza rahat nefes aldırmağa meydan vermeyeceklerdir.

İttihatçılar bu memlekette felaketleri mucip olan fırka fikr-i meşmunu ikame ettirler. Eğer bunlar tekrar mevki-i iktidara gelirlerse yine nifak ve istibdat siyasetlerine devam edeceklerdir..." (*İkdam*, 9 Teşrin-i evvel 1336; *İleri*, 9 Teşrin-i evvel 1336).

Bu arada gazeteler Müsalemet İttifakı nedeniyle gündemde olan Lütfi Fikri'ye çeşitli konularda da fikrini sormuşlardır. Bunlardan biri de o sıralarda ortaya atılan Türk-Yunan ittifakı meselesiydi. *Bosfor* muhabiri Lütfi Fikri'nin bu konudaki görüşünü sormuştur. Zira gazeteye göre Lütfi Fikri "milliyetçilerin ne lehinde ne de aleyhinde" olduğu için fikirleri önemliydi. Lütfi Fikri'nin bu konudaki görüşleri şöyleydi: "Benim fikrimce bu mesele için vakit münasip değildir. Bunun sebebini izah edeceğim. Bugün hal-i ihtilalde olan Anadolu'ya Sevr Muahedesi'ni kabul ettirmek çarelerini arıyoruz. Hiçbir kimse için şurası bir sır değildir ki bu isyanın en başlıca sebebi İzmir'in Yunanistan tarafından işgal edilmiş olmasıdır.

Anadolu'nun, Yunan toprağı ile sulhpervarane bir komşuluk yapmasına muvafakat eylemesi büyük bir muvaffakiyet olacaktır. Bundan başka Anadolu'ya Yunanistan ile bir itilaf tesisini kabul ettirmek şüphesiz ki fazla bir talep olacaktır. Kapanmak için zamana ihtiyaç olan yaralar vardır".<sup>6</sup>

Muhabirin Türk-Yunan itilafı Anadolu'nun teskini ile ilgili değil midir? sorusuna ise şöyle cevap vermiştir: "Biz mesail-i milliyenin tesviyesi çarelerini bulmaya uğraşyoruz. Fakat şurasını daha şimdiden söyleyebilirim ki ben memleketin teskini için Yunan ordusunun muavenetine müracaat edilmesini arzu edenlerden değilim, ben siyaset-i dâhiliyede ecnebi süngüsüne istinadın ne gibi felaketlerle neticeleneceğini bilecek kadar tarihe aşınayım. Size misal olarak Napolyon'un Elbe adasında bulunduğu sırada 18. Lui hükümetinin ahali arasındaki zafiyetini

---

<sup>6</sup> *Alemdar* "Bu münasip vakit, Yunan kuvvetlerine bütün Anadolu'yu istila salahiyeti bahşolunduğu gün mü vürud edecektir" diyerek Lütfi Fikri'nin Yunanistan ile ittifakın zamansız olduğu fikrine karşı çıkmıştır. *Alemdar* İzmir'in işgalinin de Lütfi Fikri'nin dediği gibi değil, İttihatçılara karşı Anadolu'da ayaklanma çıkarmak için yapıldığını ve Anadolu hareketinin bir İttihat ve Terakki'nin yeniden ihyası olduğunun öne sürmüştür. Refii Cevat, "Lütfi Fikri Bey'in Beyanatı Münasebetiyle", *Alemdar*, 2957-657, 15 Teşrin-i evvel 1336.

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

söyleyebilirim. Bu hükümet Paris'te ecnebi süngüsü sayesinde yerleşti. Yine bu sebepten dolaydır ki bu hükümet birkaç ay sonra Napolyon tarafından süpürüldü".

Bu cevap üzerine muhabir "O halde siz Bab-ı Ali'nin bu meselede yalnız kendi kuvvetine istinat etmesi fikrindedesiniz" diye devam edince Lütfi Fikri de "Evet yalnız kendisine kendi siyasetine istinat etmelidir" cevabını vermiştir (*Vakit*, 1024, 15 Teşrin-i evvel 1336; *İkdam*, 15 Teşrin-i evvel 1336).

Bu arada süreç uzadıkça ve somut bir gelişme olmadığı için bazı gazetelerde Müsalemet İttifakı'nın Ankara'ya gitme teşebbüsünden vazgeçtiği iddia edilmiştir. Ancak Lütfi Fikri bu iddiayı yalanlamıştır: "Anadolu ile itilaf etmemin kabil olup olmadığını anlamak içindir ki, Müsalemet İttifakı gidip işini mahallinde tetkik etmek istiyor. Binaenaleyh teşebbüsümüzde devam edeceğiz. Bir gazete Müsalemet İttifakı'nın faaliyetinden sarf-ı nazar ettiğini yazmış hâlbuki doğru değildir. Anadolu ile temas etmek ve anlaşmak hususundaki teşebbüsümüzün bir haftaya kadar daha ziyade tavzih edeceğini tahmin ediyorum".

Muhabirin anlaşma teşebbüsünden önce tenkil taraftarı olup olmadığını sorunca Lütfi Fikri, "Tenkil icap etse bile Yunan ordusunun muavenetine müracaat edilmesini arzu etmem. Anadolu'nun teskini meselesi yalnız hükümetimiz tarafından hal edilmelidir" diyerek buna taraftar olmadığını söylemiştir (*İleri*, Teşrin-i evvel 1336).

Lütfi Fikri Bey'in Damat Ferit Paşa ile Ankara'yla uzlaşma konusunda yaptığı görüşmelerden bir sonuç çıkmamıştır. Zira Damat Ferit, Anadolu meselesini silah gücüyle halletmek niyetindeydi. Damat Ferit'e göre heyet silahlı kuvvetlerin ve İtilaf temsilcilerinin iştiraki olursa faydalı olabilirdi (Aydoğdu, 2006: 47).

Lütfi Fikri de 1925 yılında yargılanırken Ferit Paşa'nın ittifakı "su-i zan" ile gördüğünü söylemiştir (*Hakimiyet-i Milliye*, 28 Temmuz 1341). Bunun yanında Lütfi Fikri Bey, Damat Ferit'in Anadolu'ya gitmek için kendisinin izin veremeyeceğini, sefarethanelerden birinden izin almasını söylediğini de belirtmektedir (*Hakimiyet-i Milliye*, 28 Temmuz 1341).

Ancak Damat Ferit'in siyasetinin faydalı olmadığını gören İtilaf devletleri antlaşmaya katılmasını sağlamak amacıyla Ankara ile de iyi ilişkiler kurulmasını ve bu nedenle Anadolu'ya bir heyet gönderilmesine karar vermişlerdir. Damat Ferit Paşa buna karşı çıkmıştır. Ankara ve İstanbul'un anlaşmamasında en önemli engelin Damat Ferit Paşa olduğunu gören İtilaf Devletlerinin İstanbul'daki temsilcileri Vahdettin'le görüşerek Damat Ferit'in istifasını sağlamışlardır (Aytepe, 2004: 25).

### **III- İttifakın Damat Ferit Paşa'nın İstifası ve Tevfik Paşa Hükümeti'nin Kurulmasında Sonraki Faaliyetleri**

Lütfi Fikri Bey ile Damat Ferit Paşa arasında Ankara'ya heyet gönderilip gönderilmemesi meselesi tartışılırken Damat Ferit Paşa sağlık nedenlerini sebep göstererek, aslında İtilaf devletlerinin baskısı neticesi 17 Ekim 1920 tarihinde

sadrazamlıktan istifa etmiş ve yerine üç gün sonra İttifak devletlerinin Ankara ile uyuşması talebine uygun olarak 20 Ekim’de Tevfik Paşa tayin edilmiştir.

Tevfik Paşa 20 Ekim’de bazı arkadaşlarıyla toplantı yaparak kabinenin nasıl kurulacağını müzakere etmiştir. Toplantıya eski Sadrazam İzzet Paşa, Salih Paşa, birinci Ferik Rıza Paşa, eski Dâhiliye Nazırı Mustafa Arif, Selanik eski valisi Hüseyin Kazım, eski Hariciye Nazırı Safa Paşa, eski Maarif Nazırı Said ve Cemil Molla Beyler katılmış ve toplantı sonunda kabinede kimlerin yer alacağına karar verilmiştir (Çetin: 2011, 415). Bunun yanında Tevfik Paşa Anadolu meselesinin nasıl halledileceği konusunda da toplantılar yapmıştır (Çetin, 2011: 417).

Tevfik Paşa’nın sadarete getirilme nedeni Anadolu ile uzlaşmaktır. Paşa, hükümet programında bunu nasıl yapacaklarını da açıklıyordu. İlk olarak Ankara ikna edilerek birlik sağlanacak, daha sonra ortaklık sükûn bulduktan sonra meclis toplanarak Sevr Antlaşması tasdik edilecekti: “Hükümet ile milletin hem-desti vifâk olarak ifa-yı vazife etmesi vücubuna kani olan heyetimiz, Kanun-ı Esasi’nin muktezayâtına tevfikân muahede-i sulhiyyenin şekl-i kanunide tasdikini mümkün kılmak üzere temin-i vahdete matuf teşebbüsün husulü anında meclis-i umumiyyeyi ictimaa davet edecektir” (Çetin, 2011: 417)

Programla ilgili matbuata verilen beyannamede ise milletin ve basının samimi desteğine ihtiyaç duyulduğu, ülkede mevcut olan ikiliği ortadan kaldırmanın da ilk görev olarak kabul edildiği belirtiliyordu. Harbiye Nazırı Ziya Paşa da yaptığı açıklamada, Anadolu ile girişilecek teşebbüs hakkında tamamen ümitli olduğunu ancak daha bu konu hakkında tam bir şey söylemenin doğru olmadığını, tarafların birbirlerini dinleyeceklerini, Anadolu’yu da ikna edebilecekleri hakkında kuvvetli bir kanaate sahip olduğunu ifade etmiştir (Çetin, 2011: 417).

Lütfi Fikri Bey, Damat Ferit Paşa’nın istifasını Müsalemet İttifakı siyasetinin bir başarısı olarak değerlendirmiş ve bunun bir millete asırda bir verilebilecek bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Lütfi Fikri, bütün temennisinin “son zamanlarda bedbaht memleketimizin üzerinde doğmuş olan nur-i ümitten bu defa olsun istifade edebilecek bir hükümetin teşekkülü” olduğunu da eklemiştir (*Dersaadet*, 21 Teşrin-i evvel 1336).

Ancak Tevfik Paşa Hükümeti’nin kurulması süreci Lütfi Fikri’yi ve Müsalemet İttifakı üyelerini memnun etmemiştir. Müsalemet İttifakı idare heyeti, hükümet kurulmadan önce kendilerine danışılmamasından şikâyet etmişlerdir. Müsalemet İttifakı üyeleri ayrıca Anadolu ile anlaşma konusunun başarısızlığa uğranması durumunda ise bundan Müsalemet İttifakı’nın bir sorumluluğu olmayacağına karar vermişlerdir. Hatta ittifak idare heyeti kamuoyuna bu yolda bir açıklama yayımlamaya karar vermiştir (*Vakit*, 26 Teşrin-i evvel 1336).

Bu karardan bir gün sonra Lütfi Fikri Bey, gazetelere yaptığı açıklamada, ittifak olarak rahatsızlıklarını açıkça dile getirmiştir. Lütfi Fikri Bey açıklamasını *Vakit*’e yapmıştır. *Vakit* “Dünkü nüshamızda Müsalemet İttifakı heyet-i idaresinin içtima ederek kabinenin tebeddülünden mütevellit vaziyeti tetkik ettiği sırada Tevfik Paşa

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

kabinesinin hin-i teşkilinde kendi rey ve mütalaasına müracaat edilmediğinden hükümete beyan-ı teessüfe karar verdiğini ve bu hususta efkâr-ı umumiyye hitaben bir beyanname neşredileceğini yazmıştık. Malumdur ki Lütfi Fikri Bey, Ferit Paşa Kabinesine karşı Kuva-yı Milliye ile uzlaşmak hususunda tavassut teklifinde bulunmuş idi. Bu teklif Ferit Paşa tarafından hüsn-i telakki edilmiş gibi gösterilmiş ise de suret-i tatbikiyesi hakkında hiç bir karar ittihaz edilmemiş idi. Müsalemet İttifakı vaziyet-i dâhiliyedeki teşevvüşten ancak Kuva-yı Milliye ile anlaşmak suretiyle izalesi kabil olduğu fikrini ortaya atmış olduğundan bu emniyenin husulü maksadıyla mevki-i iktidara gelmiş olan kabinenin tarz-ı faaliyetini ne suretle telakki ettiğini anlamak üzere Lütfi Fikri Bey'e müracaat ettik" diye bir giriş yaptıktan sonra Lütfi Fikri Bey'in kendilerine bu konuda şu açıklamayı yaptığını yazmıştır:

"Teessür ciheti için yazdıklarınız doğrudur. Heyetimizde bu madde hayli mevzu-ı bahs edildi. Şu hal bizde maatteessüf artık bir anane halini almıştır. Bir siyaset galebe etti mi, artık kimse onu galebe ettirenlerle meşgul olmuyor. Onlardan hiç bir mütalaa talebine lüzum görmüyor. Hâlbuki pekâlâ bilirsiniz ki Avrupa'da galebe eden bir siyasetin tatbik ve icrası hakkı dahi onu temsil edenlerindir. Bizim burada o kadar aradığımız yok. Fakat mütalaamızı bile sorulmadığını görmek doğrusu insana fütur vermemek kabil olmuyor. Halbuki sonra tatbikat ve icraatında adem-i muvaffakiyet husulü halinde mütalaası alınmayan da cümleten efkar-ı umumiyyede sukut etmiş oluyorlar. Henüz matbuata bir beyanname verilmesi karargir olmamıştır. Beyannamenin metnini önümüzdeki içtimamızda kararlaştıracağız".

Lütfi Fikri'ye Anadolu meselesi hakkında yeni hükümet üyeleriyle görüşüp görüşmediği sorulunca, "hükümet-i cedide erkânı bizimle temasa rağb görünmediği halde bizim arkalarından konuşmamız biraz fazla yüzsüzlük olmaz mı?" karşılık vermiştir. Bununla birlikte Lütfi Fikri, hükümetin tatbik edeceği siyasetin Müsalemet İttifakı'nın azmiyle ortaya çıkan bir siyaset olduğu için başarıları için bütün kalpleriyle dua edeceklerini de ifade etmiştir.

Muhabirin ittifakın görüşü sorulsa ne söyleyecekleri yönündeki sorusuna ise "Bu sualiniz meşrutiyetin usul ve adatına müteallik pek mühim bir noktaya taalluk ediyor. Mademki Ferit Paşa'nın istifasıyla müsalamet siyaseti galebe etti. Avrupa'ca düşünecek olur isek Müsalemet İttifakı'yla derhal temasa gelmek mecburiyet-i maneviyesi kabineyi teşkile memur olan zevat için muhakkaktı. Hükümetin alacağı veche-i istikamette bu temasın elbette büyük bir faidesi olacaktı" demiştir.

Daha sonra muhabir, ittifaka göre Anadolu'yla hangi şartlar dairesinde anlaşılabilirliğini sormuştur. Lütfi Fikri bu konuda program mahiyetinde bir karar almadıklarını, bu nedenle ancak kişisel fikirlerini söyleyebileceğini belirttikten sonra bu konuda şunları söylemiştir: "Bence Anadolu meselesini sırf bir gönül kırgınlığı mahiyetinde görmek doğru değildir ve sırf bu noktadan müzakereye girişilirse netice muhakkak muvaffakiyetsizlik olur. Onun için Anadolu'yla temasa gelecek zevatın yalnız oraca şayan-ı hürmet olması kâfi değildir. Mesele aynı zamanda teknik bir meseledir. Hüsn-i suretle tesviyesi siyasiyat-i dâhiliye ve hariciye ve Kanun-ı Esasi ve

hukuk-ı idare sahalarında sırf ihtisarla yapılması mümkün olabilecek pek çok şeylere muhtaçtır” (*Vakit*, 27 Teşrin-i evvel 1336).

Aynı gün *Dersaadet* muhabiri de Lütfi Fikri Bey ile görüşerek yeni kabine hakkındaki görüşlerini almıştır. Lütfi Fikri, kabine hakkındaki rahatsızlığını burada da dile getirmiştir: “Müsaemet İttifakı şimdiye kadar hükümet nezdinde beyan-ı teessürü havi hiçbir teşebbüste bulunmamıştır. Yalnız hükümetin teşekkülü esnasında Müsaemet İttifakı’nın bir mütalaasının istifsar edilmemiş olmasından dolayı azıcık müteessir olduk. Çünkü şu suretle Müsaemet İttifakı onun nevima veled-i manevisi olan müsaemet hükümetine karşı en yabancı olanlar kadar yabancı bir mevkide kalmış oldu. Beyanname neşri meselesine gelince, bu hususta heyetimizce henüz takarrür etmiş bir şey yoktur”.

*Dersaadet* muhabirinin Anadolu ile itilafı mümkün görüp görmediği sorusuna da şöyle cevap vermiştir: “Anadolu ile temasa gelmeden bu babda kat’i bir şey söylenemez. Esasen mesele gayet naziktir. İnsan ufak bir hata ile muvaffakiyetsizliğe uğrayabilir. Bugün reis-i karda bir müsaemet hükümetinin gelmesi taliin bu bedbaht memlekete layık gördüğü son bir fırsat-ı halastır. Eğer bunu da hatalarımızla heder eder isek netice cidden çok hazin olur.

Biz bugün öyle hareket etmeliyiz ki, Anadolu ile müsaemet mümkün olmadığı surette artık içimizde bir ukde kalmamalı. ‘Keşke şöyle yapaydık, böyle yapaydık’ diye teessürhan olmaya meydan kalmamalı. Bilakis ‘her şeyi yaptık olacak bir şey değilmiş, ne yapalım kendimize atf edecek bir kabahat yok, o cihetten olsun müsterihiz’ diyebilelim”.

Lütfi Fikri Bey, anlaşma meselesi bu sefer de icraata geçirilemezse bunun herkes için büyük bir hüsrana olacağını ileri sürmüştür: “Zira unutmayalım ki Müsaemet İttifakı eğer bu defa muvaffakiyetsizliğe uğrarsa bu hepimiz için yani hükümettekiler için de hariçte o siyasete taraftar olanlar için de büyük bir hüsrana olacak, hatta yalnız bizim şahsımız için değil, zavallı vatan için de”.

Muhabirin, hükümetin Anadolu’ya göndereceği heyete iştirak edip etmeyecekleri sorusuna ise “İştirak meselesi, sabık kabine ile mevzu-ı bahs olabilir. Bu, hükümetle olamaz. Çünkü bu hükümet ile artık bizim ayrı gayrımız olmamak lazım gelir. Hükümet göndereceği heyete Müsaemet İttifakı’ndan da aza alabilir ve Müsaemet İttifakı da bunu kemal-i memnuniyetle kabul eder” (*Dersaadet*, 27 Teşrin-i evvel 1336).

Lütfi Fikri’nin bu açıklamalarından birkaç gün sonra gazetelerde Anadolu’ya bir heyetin gitmesi için hazırlıklara başlanıldığı haberleri görülmeye başlamıştır. *Vakit* gazetesi 5 Kasım 1920 tarihli nüshasında hükümetin Anadolu’ya bir heyet göndermeye karar verdiğini, bu heyetin içinde Dâhiliye Nazırı İzzet Paşa ile Müsaemet İttifakı Reisi Lütfi Fikri Bey’in de olacağını yazmıştır (*Vakit*, 5 Teşrin-i sani 1336). *Vakit* ertesi günkü nüshasında, diğer gazetelerden hiç biri bahsetmese de Lütfi Fikri’nin heyete katılmasının kendilerince kesin olduğunu tekrarlamıştır (*Vakit*, 6 Teşrin-i sani 1336). Ancak *İkdam* ise aldıkları malumata göre Lütfi Fikri’nin heyette

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

olmasının düşünülmediğini yazmıştır (*İkdam*, 7 Teşrin sani 1336). *İkdam*'ın malumatı doğru çıkmış ve Lütfi Fikri Bey'in heyette yer almayacağı kesinleşmiştir.

Bu kararı öğrendikten sonra Lütfi Fikri Bey'in Ankara'ya gidecek heyet hakkında olumsuz bir tavır takındığı anlaşılmaktadır. Zira *Vakit* gazetesinde Ziraat ve Ticaret Nazırı Hüseyin Kazım Bey ile yapılan mülakatta, nazıra "Müsalemet İttifakı reisi Lütfi Fikri Bey, hükümetin bu teşebbüste muvaffak olamayacağını söylemektedirler. Bu hususta mütalaanız nedir?" sorusu sorulmuştur. Nazır da bu soru üzerine "Hükümet-i hazıra bu teşebbüste muvaffak olacağına vicdanen kanaat husule getirdikten sonra bu işe girişmiştir. Lütfi Fikri Bey bunda muvaffak olamayacağımızı söylüyorsa, bu sırf içtihad-ı zatisinden ibarettir. Hükümeti hazıra bu fikri kendi içtihadına göre muhakeme edebilir. Fakat bilirsiniz ki içtihat içtihat ile nakz olunmaz" cevabını vermiştir (*Vakit*, 7 Teşrin-i sani 1336).

Nitekim Ahmet İzzet Paşa'nın başkanlığında oluşturulan heyet Bahriye Nazırı Salih Paşa, Ticaret ve Ziraat Nazırı Hüseyin Kazım Bey, Bern Büyükelçisi Cevat Bey, Bab-ı Ali Hukuk Danışmanı Münir Bey ile Rasathane Müdür Fatin Efendi'den oluşmuştur.<sup>7</sup>

Müsalemet İttifakı'nın bu tarihten sonra rastlayabildiğimiz tek faaliyeti 1920 Aralık ayı başında İngiltere Başvekili Loyd Corc, Fransa Başvekili Jorj Leyg ve İtalya Başvekili Colitti'ye gönderdikleri Sevr Antlaşması'nda değişiklik yapılması taleplerini içeren muhtıraları olmuştur. Zira belirtilen tarihte Sevr Antlaşması'nda tadilat yapılması ciddi olarak gündemdeydi. Yunanistan, Kafkasya ve Rusya'da gelişen olaylar, Ankara'nın elini güçlendirdiği için İtilaf devletlerinin Sevr şartlarında değişiklik yapmalarını mecburi kılıyordu (Aydoğdu, 2006: 137). Bu arada Cemiyet-i Akvam'a da birçok Müslümanın imzalarıyla Sevr Antlaşması'nın tadilini isteyen bir muhtıra verilmişti (*Vakit*, 5 Kanun-ı evvel 1336).

Aynı şekilde bir muhtıra da Müsalemet İttifakı tarafından İtilaf devletlerine gönderilmiştir. İngiltere, Fransa ve İtalya Başvekillerine gönderilen muhtırada, Müsalemet İttifakı'nın kurulduğundan beri yaptığı icraatların oldukça faydalı sonuçlar verdiği, hatta biraz da İtilaf devletlerinin "zımnı" muvafakatiyle Müsalemet İttifakı'nın programı dairesinde bir hükümet kurulduğu belirtildikten sonra galip devletlerin Sevr Antlaşması'nda değişiklik yapmaları istenmiştir. Sevr Antlaşması'ndan yapılacak bir tadilatın Türk milletinin ruhu üzerinde büyük bir "hüsn-i tesir" hâsıl edeceği ifade edilmiştir. Böyle bir durumda zamanın gereğine uygun olarak kurulacak bir hükümet sayesinde de Anadolu'nun teskin edilerek en uzak vilayete kadar her yerin merkeze bağlanmasının pek kolay olacağı kaydedilmiştir. Muhtıra şöyledir:

---

<sup>7</sup> 5 Aralık'ta Bilecik'te yapılan görüşme sonrası Mustafa Kemal Paşa heyetin İstanbul'a dönmeye izin vermemek Ankara'ya götürmüştür. Heyet ancak 18 Mart 1921 tarihinde İstanbul'a dönebilmiştir. Metin Ayışığı, *Mareşal Ahmet İzzet Paşa*, Ankara 1997, s. 226-237.

Ahmet Ali GAZEL

“Zirde vaz’ulimza Müsalemet İttifakı’nın heyet-i idaresini teşkil eden bizler zat-ı alilerine atideki hususatın arz ve beyanıyla kesb-i fahri-ü şeref eyleriz:

Müsalemet İttifakı geçen yaz sulhun teminine ve Anadolu’nun teskiniyle payitaht ve vilayat arasında hâl-i tabininin avdeti esbabının istikmaline çalışmak için teşekkül etmişti. O vakitten beri vuku bulan mesaimizden me’yus ve müşteki değiliz. Çünkü ittifakımıza hâkim olan efkâr ve amal etrafında o kadar müsmir propaganda icrasına muvaffak olduk ki akıbet İstanbul’da -hatta düvel-i muazzamanın zımnı muvafakatlerinin inzimamıyla- tamamen Müsalemet İttifakı’nın programı dairesinde bir hükümet yani Anadolu ile müsalemeti nuhbe-i âmâl edinen bir hükümet-i merkeziye husul buldu.

Ahval ve şerait-i hazıra dairesinde Anadolu ile elyevm başlamış olan müzakeratın hüsn-i suretle neticelenmesi ne derece mümkün olabileceği hakkında kati hiçbir şey söylenemez. Fakat bu muhtıra zirinde imzası olan bizler zat-ı alilerinin kemal-i hürmetle şu nokta hakkında suret-i mahsusada nazar-ı dikkatlerini celb etmek isteriz ki Türkiye hakkında düvel-i muazzama canibinden Sevr Muahedesinin tadili suretinde zâhir olacak bir eser-i lütf ve nevazış kadar Türk milletinin ruhu üzerinde hüsn-i tesir hâsıl edecek hiçbir şey tasavvur olunamaz.

Böyle muvafık bir şart ve hâlin husulünde ihtiyaç-ı asır ve zamanın icap ettirdiği bir surette yani azimkar, istediğini bilir, düşünceleri yeni olarak İstanbul’da teşekkül edecek bir hükümet-i merkeziye için Anadolu’yu teskin etmek ve böylece vilayati en uzak yerlerine varıncaya kadar merkezin emr-ü nüfuzuna münkad kılmak pek kolay olur.

Zat-ı alilerinin şu hakir muhtıramızı lütfen nazar-ı dikkate alacakları ümidi içinde en has, hürmetkâr hissiyatımızı arz ve iblağa müsaraat ederiz.” (*Vakit*, 5 Kanun-ı evvel 1336).

Yapılan gazete taramalarında ittifakın bundan sonra herhangi bir faaliyetine rastlanamamıştır. Dolayısıyla Haziran 1920’de kurulan ittifakın altı ay sonra Aralık 1920 tarihinde dağıldığı anlaşılmaktadır. Lütfi Fikri de bu tarihten sonra bir müddet siyasetten uzak durarak avukatlığa devam etmiştir.

### Sonuç

Osmanlı Devleti büyük umutlarla girdiği Birinci Dünya Savaşı’nı kaybetmiş ve savaş sonunda 30 Ekim 1918’de Mondros Ateşkes Antlaşması imzalamıştır. Ancak İtilaf Devletleri Osmanlı topraklarını nasıl paylaşacakları konusunda anlaşamadıkları için barış antlaşmasını hemen imzalamamışlardır. Barış antlaşması, mütarekeden iki yıl sonra 10 Ağustos 1920’de imzalanmıştır. Bu arada Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs 1919’da Anadolu’ya giderek Milli Mücadele’yi başlatmıştır. Daha sonra Ankara’da Meclis toplayarak hükümet kurmuştur. Dolayısıyla İstanbul’da ve Ankara’da olmak üzere iki hükümet ortaya çıkmıştır. Ankara, İstanbul’un imzaladığı Sevr Antlaşması’nı tanımamış ve onaylamayacağını açıklamıştır.



*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

İşte tam bu süreçte, eski Dersim Mebusu Lütfi Fikri Bey her türlü ayrılığın bırakılarak birlik içinde hareket edilmesini sağlamak amacıyla Müsalemet İttifakı adıyla bir birlik kurmuştur. Haziran 1920 ortalarında kurulduğu anlaşılan ittifakın nizamnamesi 23 Haziran 1920 tarihinde yayımlanmıştır. İttifak on iki kişi tarafından kurulmuş ve başkanlığa Lütfi Fikri Bey seçilmiştir. Ancak 10 Ağustos 1920'de Sevr Antlaşması'nın imzalanması, Müsalemet İttifakı'nın isminde ve politikasında değişikliğe neden olmuştur. Birliğin adı Müsalemet ve Meşruiyet İttifakı olarak değiştirilmiştir.

Lütfi Fikri Bey, Sevr Antlaşması imzalandıktan sonra ittifakın faaliyetlerini daha çok İstanbul-Ankara arasında yapılacak bir görüşme ve uzlaşmaya yönlendirmiş ve antlaşmanın imzalanmasından hemen sonra Ankara'ya gitmek için hükümetten müsaade istemiştir. Lütfi Fikri Bey, hükümetten gerekli desteği görememiş, ancak bu konuda ısrar etmekten vazgeçmemiştir. 30 Eylül 1920'de Sadrazam Damat Ferit Paşa ile görüşmüştür. Damat Ferit, Anadolu meselesini silahla çözmek istediği için Ankara'ya heyet gönderme işine sıcak bakmamıştır.

Damat Ferit Paşa'nın siyasetinin başarılı olmasını mümkün görmeyen İtilaf Devletleri Damat Ferit'in istifasını sağlamışlar ve yerine Ankara'yla uyumak üzere Tevfik Paşa'yı tayin ettirmişlerdir. Tevfik Paşa'nın göreve getirilme gerekçesiyle Müsalemet İttifakı'nın amacı aynı noktada birleşmiştir. Dolayısıyla Müsalemet İttifakı, Tevfik Paşa hükümetini memnuniyetle karşılamıştır. Ancak kabine kendilerine danışılmadan oluşturulunca bundan memnun olmamışlardır. Bununla birlikte hükümetin Anadolu'ya heyet göndermesini desteklemişler, hatta gazetelerde Lütfi Fikri'nin de heyette yer alacağı haberleri çıkmıştır. Ama 5 Aralık'ta giden heyette Lütfi Fikri yer almamıştır. Bu tarihten sonra Müsalemet İttifakı'nın İtilaf devletlerine gönderilen bir muhtırası dışında, faaliyetine rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu tarihten sonra ittifakın dağıldığı anlaşılmaktadır.

Lütfi Fikri Bey'in böyle bir ittifakı kurma amacına gelince; Lütfi Fikri ülkede birliği sağlamak ve İstanbul ile Ankara'yı uzlaştırmak için bu ittifakı kurduğunu belirtmektedir. Lütfi Fikri Bey'in bu uzlaştırma girişimi memleketin en buhranlı dönemlerinde bir Osmanlı entelektüelinin vatanperverlik çabası olarak görülebilir.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Lütfi Fikri Bey yapısı gereği her siyasi krize müdahale etmeyi, gerekirse çözüm yolu önermeyi bir vatanperverlik olarak algılamıştır. 1923 yılında yargılanırken yaptığı müdafaada şunları söylemiştir: "...Fakat bir vatan ve memleket meselesi mevzu-ı bahs olurken herkesin sırf mesleği ile meşgul olması bana biraz menfaatperestlik gibi görülür. Doktor doktor olur, avukat avukattır. Fakat memleket meseleleri karşısında alakadar olmazsa hodgamlık olur. Fransız, Alman veya Türk olabilir. Fakat her şeyden evvel bir vatani vardır. Vatanperver olmaya mecburdur...", Murat Çulcu, *Hilafetin Kaldırılma Sürecinde Cumhuriyetin İlanı ve Lütfi Fikri Davası*, İstanbul 1992, II, 227; Necmeddin Sadak da Lütfi Fikri'nin memleketi ilgilendiren her meselede kalem oynattığını şöyle dile getirmiştir: "Yeni ve mühim bir mesele olduğu zaman Lütfi Fikri Bey derhal bir makale yazar. Hadise daha ziyade

Nitekim Lütfi Fikri, 1925 yılında İstiklal Mahkemesi'nde yargılanırken bu ittifakı milletin çoğunluğunun Anadolu'da bulunması dolayısıyla Ankara için içinde olmadan doğru bir antlaşma yapılamayacağını düşündüğü için iyi niyetle başlanmış bir girişim olduğunu söylemiş, hatta bu girişiminin Damat Ferit Paşa'nın istifası üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Bunun yanında dönemin Maliye Vekili Hasan (Saka) Bey'in<sup>9</sup> de kurucular arasında olduğunu hatırlatarak ittifakın Kuva-yı Milliye aleyhinde bir hareket olmadığını ispatlamaya çalışmıştır. Mahkeme Reisi de "bahsettiğiniz arkadaşlarınız iyidir" diyerek Lütfi Fikri'yi tasdik etmiştir.

Diğer yandan Lütfi Fikri Bey, ittifakı kurduğu zaman Osmanlı'ya sunulan barış antlaşmasıyla bir birlik oluşturmanın mümkün olmadığını, bu birliğin ancak toprak bütünlüğünün temin edildiği bir antlaşma ile vücuda getirilebileceğini belirterek Sevr'e olan tepkisini koymuş ve "bugünkü vaziyete göre İzmir ve Türkiye'nin terki esasları karşısında bir ittifak vücuda getirmek kabil olabilir mi?" diye sormuştur. Bir başka konuşmasında da "Anadolu'dan İzmir ve Trakya'yı koparan bir sulha karşı ahaliye ne gibi bir tavsiyede bulunabiliriz? Çünkü ortada ittifadın istinat edeceği hiç bir şey kalmamaktadır.." demektedir. Diğer bir demecinde de bir Türk olarak Ankara'nın verdiği mücadelenin de başarısız olmasını istemesinin mümkün olmadığını dile getirmiştir: "Mümkün müdür ki bizimkilerin inhizâmını arzu eden bir Türk olsun? Türk olduğumuz için ben bile bizzat cepheye giderek memleketin müdafaasına iştirak etmek istiyorum".

Yine Lütfi Fikri Bey 1923 yılında İstiklal Mahkemesinde yargılanırken avukatı Kuddusi Bey de yaptığı savunma da Müsalemet İttifakını bir vatanperverlik örneği olarak sunmuştur: "Anadolu isminin tefekkürü değil telaffuzu bir cinayet addolunduğu zamanlarda Lütfi Fikri ne yapmıştır? Bir taraftan memleketin hamiyetli evlatları arasındaki tefrikayı izale ve Anadolu hareket-i milliyesiyle tevhid-i mesaiyi istihdaf ederek Müsalemet İttifakını teşkil ediyor...". (Çulcu, 1992: 207).

Ancak birliğin faaliyetlerine biraz geniş açıdan bakınca Lütfi Fikri Bey'in uzlaşmadan anladığının Ankara'nın biraz hafifletilmiş Sevr'i kabul etmesini sağlamak ve Ankara'yı İstanbul'un otoritesine bağlamak olduğu anlaşılıyor.<sup>10</sup> Bu amaç, Lütfi

---

ehemmiyet kazanırsa risale neşreder.". Necmeddin Sadak, "Hilafet Müessesesi Hakkında", *Akşam*, 1830, 11 Teşrin-i sani 1339.

<sup>9</sup> Hasan Saka Bey, 3 Mart 1925 tarihinde atandığı Maliye Vekâletinden 13 Temmuz 1926 tarihinde istifa etmiştir.

<sup>10</sup> Nitekim Lütfi Fikri Bey, 1925 yılında Tarikat-ı Salahiye'den İstiklal Mahkemesi'nde yargılanırken bu suçlamayla karşılaşmıştır. Mahkeme Başkanı Ali Bey, Müsalemet İttifakı için "Yani Anadolu İstanbul'a tabi olsun istiyordunuz" diye sorunca Lütfi Fikri de bu ithama, "Malum-ı aliniz bu gibi şeylerde vekayi inkişaf ettikçe fikir ve emel de inkişaf eder. Bizim iddiamız daima ve bilvasıta göstermek istiyorduk ki İstanbul'un yapacağı sulh, sulh değildir. Milletin ekseriyet-i azimesi Anadolu'dadır ve Kuva-yı Milliye ile beraberdir. Binaenaleyh hükümet sulhu Anadolu ile beraber yapmalıdır. Anadolu'yu ihmal etmemelidir şeklinde idi. Ve

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

Fikri açısından iyi niyetle başlamış olsa bile, İtilaf devletlerinin amaçlarıyla birebir örtüşmektedir. Zira onlar da İstanbul tarafından gönderilecek heyetin Ankara'yı Sevr'e ikna etmesini istemişlerdir. Bu heyetin Ankara'yı ikna edemese de en azından aralarına nifak sokarak Milli Mücadele'yi zaafa uğratmasını amaçlamışlardır. Lütfi Fikri'nin "Biz Anadolu'daki hükümeti tesis edenlerin kâffesiyle itilaf kabil olduğunu iddia etmiyoruz. İhtimal ki müfritler bizi dinlemezler. Şüphesiz ki bu hal bizi nevmidiye düşüremez. Anadolu'da daha pek çok münevver ve mutedil zevat vardır" demesi de aynı kapıya çıkmaktadır.

Lütfi Fikri, Ankara ile uzlaşarak Sevr'i onaylatmak yolunda Tevfik Paşa Hükümetini son büyük şans olarak değerlendirirken, Mustafa Kemal Paşa bu kabineyi 1919 yılında yine Damat Ferit'in yerine Ali Rıza Paşa Hükümeti'nin getirilmesi gibi Anadolu'yu içten yıkma teşebbüsü olarak görmüştür. Dolayısıyla Lütfi Fikri'nin bu ittifak hareketi İtilaf devletlerinin Sevr Antlaşması'nı bir şekilde onaylatmasına yardımcı olmaya çalışan ve Milli Mücadele'ye zarar verecek bir girişim olarak gözükmektedir.

Bunun yanında Lütfi Fikri'nin verdiği beyanatlarda, Milli Mücadele'yle bir başarı kazanılabileceğine dair bir imada veya açıklamada bulunmadığı dikkati çekmektedir. Lütfi Fikri bütün ümidini, İtilaf Devletlerinin göstereceği bir "lütufa" ve Sevr'i az da olsa hafifletmelerine bağlamıştır.

Diğer taraftan Milli Mücadele'yi bastırmak için Yunanistan'ın Anadolu'ya girmesine karşı olmakla birlikte, İstanbul hükümetinin Ankara'yı teskin için güç kullanmasını normal karşılamakta ve burada da Milli Mücadele'nin karşısında yer almaktadır.

Lütfi Fikri'nin kişiliğine bakılınca Lütfi Fikri'nin bu girişimde başka gayelerinin de olabileceğini düşünmekteyiz. Lütfi Fikri, hukuk eğitimine, geçmiş entelektüel bilgisine ve siyasi tecrübesine dayanarak kriz anında kendini göstermek istemiş olabilir. Zira Lütfi Fikri Bey hayatı boyunca bir gün gelip ona muhtaç kalınarak, iktidara çağrılacağı ümidiyle yaşamıştır. Günlüğünde sadrazam olma isteğini şöyle dile getirmiştir: "...Rabian orada hüsn-ı hizmetle bir kat daha nam alarak az zaman sonra buraya gelip Sadrazam olmaklığım ve böylece asıl büyük işleri görmeye iktidar hâsil etmekliğim mümkündür. Çünkü bizde maatteessüf insan büyük bir memur, nazır falan olmadıkça Sadrazam olamıyor" (*Lütfi Fikri Bey'in Günlüğü*, 1991: 114).

Onun bu ruh halini Yakup Kadri Karaosmanoğlu şöyle dile getirir: "...İkinci Meclisi Mebusan'da muhalif mebus olarak İttihat ve Terakki terörüne karşı yaptığı birkaç şiddetli hücumdan beri Türkiye'nin birinci sınıf siyaset şampiyonluğunu kazandığını zanneder, Türk Milletinin veya Padişahın ilk fırsatta kendisini iş başına getireceğini umardı".

---

nokta-i nazarımız da bu idi. Ahval ve zamanın müsaadesi nispetinde bunu takip ediyorduk" şeklinde cevap vermiştir. *Hakimiyet-i Milliye*, 1485, 28 Temmuz 1341.

Yakup Kadri, Mütareke döneminde İttihatçıların tasfiyesi sonrası Lütfi Fikri'nin iktidar beklentisini de şöyle dile getirmiştir: "İşte, o fırsat gelip çatmıştı. Yani İttihat ve Terakki komitesi silinip süpürülmüştü ve tâ ilk gençlik demlerinden beri hayal ettiği İngiliz sistemi bir Meşrutî Saltanat rejiminin kurulmasına artık hiç mani kalmamıştı. Bunu da kursa kursa ancak Lütfi Fikri Bey kurabilirdi. Fakat memlekette, onu çağırmak hâlâ hiç kimsenin aklından geçmiyordu. Mesela operatör Cemil Paşa'nın İstanbul Şehreminiği, Reşit Bey'in Dahiliye Nazırlığı düşünülmüştü de onun Sadarete getirilmesi unutulmuştu. Bu unutulmuş Lütfi Fikri Bey'i acı bir hayret içinde bırakıyordu" (Karaosmanoğlu,1958: 13)

Rıza Nur da Lütfi Fikri'nin hep iktidara gelmek isteğinde olduğunu belirtir: "Mevki hırsı çoktur; hem de saklamaz. Aşikâr söyler. Hatta nazır olmamayı kendine zül bilir; yeniden kabine teşkil etmek sevdasındadır. Bunu daima açıkça söylerdi" (Rıza Nur, 1991: 327).

Hüseyin Cahit Yalçın da bu konuda şunları yazar: "Lütfi Fikri Bey, yaşlandı, pişti durmadı, okudu, çalıştı. Fakat Ondaki o çocuk saffeti, o nefse payansız itimat hiç azalmadı. Bu memlekette siyasi, yüksek bir rol oynayacağına emin idi. Bunu halkın sinelerinden, kendi kendiliğinden kopacak bir muhabbet ve itimat tufanının yapacağına, dar zamanda kendisine başvurulacağına sarsılmaz bir itikadı vardı" (Yedigün, 1936: s. 9)

1920 yılındaki girişimiyle Ankara ile İstanbul arasındaki ikiliği çözerek Türkiye'yi kurtaran kişi olacak, belki de o ana kadar değeri bilinemeyen Lütfi Fikri böylece nazırlığa belki de sadrazamlığa tayin edilecektir. Lütfi Fikri'nin Damat Ferit Paşa'nın istifası sonrası Sadrazam olan Tevfik Paşa'nın kabinesini kurarken kendilerine danışmamasına tepkisi de büyük bir ihtimalle bu yüzdendir.

Diğer yandan Tevfik Paşa kabinesinin kurulmasından sonra Müsalemet İttifakı'nın İtilaf devletlerine gönderdiği muhtırada, Sevr Antlaşması'nın hafifletilmesi istenmiş ve bunun Türk halkını oldukça mutlu edeceği ifade edilmiştir. Daha sonra "Böyle muvafık bir şart ve hâlin husulünde ihtiyaç-ı asır ve zamanın icap ettirdiği bir surette yani azimkar, istediğini bilir, düşünceleri yeni olarak İstanbul'da teşekkül edecek bir hükümet-i merkeziye için Anadolu'yu teskin etmek ve böylece vilayati en uzak yerlerine varıncaya kadar merkezin emr-ü nüfuzuna münkad kılmak pek kolay olur" denilerek yeni bir hükümet vurgusu yapılmıştır. Muhtırada tarif edilen hükümet ve sadrazam profili üstü kapalı Lütfi Fikri'yi tarif etmektedir.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Lütfi Fikri Bey günlüğünde, karışık ve ihtilal zamanlarında iktidara gelmek istemediğini, çünkü bu zamanlarda iş görebilecek bir kişi olmadığını, ancak gerçek bir meşrutiyet döneminde iktidara gelebileceğini yazmaktadır: "Aman ben mevki-i iktidara gelmek için hiç acele etmemeliyim. Çünkü ben hiç edvar-ı ihtilaliyede iş görebilecek adamlardan değilim ve olamam. Devre-i ihtilaliyenin hakiki bir meşrutiyet devrine gelebilmeli (o da bu memleketin mukadderatında var ise!) işte yalnız o vakit ben bir iş görebilirim, bir işe yarayabilirim. Hem ne kadar zaman

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

Lütfi Fikri 1920'de olduğu gibi hiçbir zaman iktidara çağrılmayınca kendisi çeşitli teşebbüslerde bulunmuştur. 1909 yılında Meclis-i Mebusan'da İttihat ve Terakki, Ahrar arasında mücadele hat safhaya çıkınca 25 arkadaşıyla Fırka-i Müzahir'i kurmuş ve bu fırkanın hangi tarafı haklı görürse o tarafı destekleyeceğini açıklamıştır. Bir anlamda Lütfi Fikri iki fırkanın çekişmesinden yararlanarak aradan sıyrılmayı denemiştir. Ancak kısa süre sonra 31 Mart Hadisesi olduğu için bu fırka devamlı olmamıştır (Gazel, 12). Arkasından 1912 yılında Müceddidin adından bir fırka kurmak için girişimde bulunmuş ama Bab-ı Ali Baskını olunca bunda da başarılı olamamıştır.<sup>12</sup>

Lütfi Fikri Bey, TBMM'deki Birinci Grup ile İkinci Grup arasındaki çekişme sırasında da ortaya çıkmış ve İkinci gruba bir parti programı göndermiştir. İttihatçılarla Mustafa Kemal Paşa'nın birbiriyle mücadelesinden faydalanarak aradan sıyrılmayı ve bir parti kurarak iktidara yerleşmeyi planlamıştır (*Hâkimiyet-i Milliye*, 29 Temmuz 1341). Ancak bu da mümkün olmamıştır.

#### **Kaynakça**

##### **I- Kitap, Tez ve Makaleler**

Akşin, S. (2010). *İç Savaş ve Sevr'de Ölüm*, İstanbul.

Aydoğdu, M. (2006). *Mütareke Döneminin Son İstanbul Hükümeti - Son Ahmet Tevfik Paşa Hükümeti (21 Ekim 1920-4 Kasım 1922)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayışığı, M. (1997). *Mareşal Ahmet İzzet Paşa*, Ankara.

Aytepe, O. (2004). "Milli Mücadelede Bilecik Görüşmesi", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı: 33-34.

Birinci, A. (2003). "Lutfi Fikri", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 27, s. 233-234.) Ankara.

Çetin, N. (2011). *Son Sadrazam Ahmet Tevfik Paşa*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çulcu, M. (1992). *Hilafetin Kaldırılma Sürecinde Cumhuriyetin İlanı ve Lütfi Fikri Davası*, II, İstanbul.

Gazel, A. A. (2001). "II. Meşrutiyet Döneminde Projede Kalmış Bir Fırka Teşebbüsü: Müceddidin Fırkası," *Tarih ve Toplum*, 36 (211), 46-49 Temmuz 2001.

Gazel, A. A. (2007). *Lütfi Fikri'nin Tanzimat'ı*, Konya.

*Lütfi Fikri Bey'in Günlüğü*, (1991). (Yayına Hazırlayan: Yücel Demirel), İstanbul.

---

geçerse o nispette fikren tekemmül ediyorum... Hasılı benim zamanım daha gelmemiş gibi görünüyor..." *Lütfi Fikri Bey'in Günlüğü*, s. 54.

<sup>12</sup> Geniş bilgi için bkz. Ahmet Ali Gazel, "II. Meşrutiyet Döneminde Projede Kalmış Bir Fırka Teşebbüsü: Müceddidin Fırkası," *Tarih ve Toplum*, Cilt: 36, Sayı: 211, Temmuz 2001, s. 46-49.

Ahmet Ali GAZEL

Tansel, S. (1991). *Mondros'tan Mudanya'ya Kadar*, III, Ankara.

Tolon, Ahmet Hurşit. (2004). *Birinci Dünya Savaşı Sırasında Taksim Anlaşmaları ve Sevr'e Giden Yol*, Ankara.

Tunaya, T. Z. (1999). *Türkiye'de Siyasal Partiler*, II, İstanbul.

Turan, M. (1999). *Turan, Milli Mücadele'de Siyasi Çözüm Arayışları*, Afyon.

## II- Süreli Yayınlar

- Alemdar
- Dersaadet
- İkdam
- İleri
- Peyam-ı Sabah
- Vakit

## Ekler

### Müsalemet İttifakı Nizamnamesi

Madde 1- İttifakı sulh meselesinden her ne yapılacaksa bunun bir vifak ve muhalasat-ı tamme içinde milletçe müttefikan yapılmasını temin etmek istediğinden şerait-i sulhiyenin son ve kati şeklinde bize tebliği anına kadar bil-icümle efrad-ı milletin bu babdaki nokta-ı nazarları arasında bir vahdet ve tecanüs-i tam husule getirmeye çalışacaktır.

Madde 2- İttifak madde-i sabıkada mevzu ve maksadı temin etmek için meşru ve mebzul bilcümle vesait-i iknaiyeye müracaat edecek ve mütemadiyen bir taraftan hükümet-i merkeziye ile diğer taraftan payitaht ve vilayat ahaliyle temaslarda bulunarak her birinin sulh meselesindeki tarz-ı telakkisi hakkında diğerlerini tenzire ve arada tebayün ve tehalüf-ü efkâr mevcut ise bunları izaleye gayret edecektir.

### Müddet-i Devam

Madde 3- Maksad-ı teccüs, buhran-ı sulhun memlekete hadd-ı asgari zararlarla izalesini teminden ibaret oluşuna nazaran ittifak, sulhun takririne kadar muhafaza-i mevcudiyet edecektir. Ondan sonrası için 10. Madde dairesinde vuku bulacak bir içtima kararıyla başka bir cemiyet haline ifrağ edilebilir.

### Teşkilat

Madde 4- İttakın atideki imzaları muharrer olan on iki müessisle 13. Ve 11. Maddeler ahkamınca ne adette olursa olsun onlara iltihak edecek azadan mürekkep bir meclis-i idaresi olacaktır.

Meclis-i idare azası ilk içtimalarında ara-yı hafiyeye ve ekseriyet-i izafiyye ile içlerinden birini reisliğe ve diğerine ikinci reisliğe ve bir üçüncüyü de vekil-i idari namıyla ittifakın muamelat-ı ruzmerresinin tedbir ve tahsini vazifesine intihap ederler.

*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

Madde 5- İttifakın devamı müddetince meclis-i idarenin aza-yı müessesesi arasında münhal vuku bulursa meclisçe ara-yı hafiyeye ile ekseriyet-i izafiyye ile aza-yı ittifaktan bir münasibi oraya intihap olunur.

Madde 6- Aza-yı müessesenin ekseriyeti hazır bulunmadıkça meclis-i idarenin içtimaı muteber değildir. Mukarrerat içtima iştirak eden azanın ekseriyet-i mutlakası reyile takarrür eder. Meclis-i idare, la-akall haftada bir defa içtima ederek ehemmiyetlerine mebni vekil-i idari tarafından muhtaç-ı müzakere görülmüş olan hususat hakkında ittihaz-ı karar eder.

Madde 7- Yirmi yaşından yukarı her Osmanlı bizzat veya tahiren müracaatla ittifaka aza olarak kayıt ve kabul olunur. İttifaka duhul her Osmanlı için bir hakk-ı mutlak olup, ancak ana dâhil olanlardan biri aleyhinde su-i şöhret veyahut daha ağır bir sebepten dolayı müddeiyat vaki olursa kendisinin ittifakta muhafaza olunup olunmamasına müddei ve müddeialehy taraflarından ittifak azası meyanından irae olunacak birer hakemle vekik-i idariden mürekkep üç kişilik bir komisyonun ekseriyet-i mutlakasıyla suret-i katiye ve nihaiyede karar verilir.

Madde 8- Dâhil olacak zevattan ittifakın masarif-i zaruriyesine hadim olmak üzere ilm-ü haber mukabilinde elli kuruş duhuliyeye alınır.

Madde 9- İttifakın merkezi İstanbul'dadır. Taşra ahalisinden ittifaka dâhil olmak isteyecekler tahiren vekil-i idariye müracaat ederler. Bu gibi müracaatlar hakkında meclis-i idarece her mahallin idare-i hususiyesi nazar-ı dikkate alınmak suretiyle ittihaz-ı karar olunur. Bu bapta icap eden talimat-ı mahsus mahalline gönderilir.

Madde 10- İcap ettikçe payitahtın elyevm maruz bulunduğu ahval-i istisaniyenin müsaadesi nispetinde ittifakın bütün azası meclis-i idare tarafından içtima-ı umumi halinde davet olunacaktır. Meclis-i idare reisinin riyaseti altında vuku bulacak olan bu gibi içtimalarda meclis-i idarenin faaliyet-i mesbukası hakkında ita-yı malumat edilecek ve ehemmiyet-i mahsusasına mebni meclis-i idarenin içtimayat-ı umumiyeye arzına lüzum gördüğü hususat hakkında ittihaz-ı karar olunacaktır.

Mevadd-ı Şetta

Madde 11- İstanbul intişar eden yevmi gazetelerden ittifaka dâhil olanların ittifak meclis-i idaresinde aza-yı saire gibi hakk-ı dâhil malik birer mümessil bulundurmaya hakkı olacaktır. Taşra gazeteleri hakkında 9. Maddenin ruhu dairesinde meclis-i idarece ayrıca karar ittihaz olunacaktır.

Madde 12- Sulhü ittifak, fırkalar haricinde müstacel ve muayyen bir maksad-ı vatanperveri için husul bulmuş bir toplanmadan ibaret olduğundan ittifak dâhil olmak keyfiyeti evvelden bir fırka-i siyasiyeye girmek hususları ile gayri kabil-i telif değildir.

Madde 13- Fırka-ı siyasiye kitle halinde yani fırka mevcudiyet-i resmisiyle ittifaka iştirak etmek istedikleri halde her fırka ittifak meclis-i idaresinde hakk-ı rey malik ikişer mümessil bulundurabilecektir.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> *Alemdar*, 23 Haziran 1336, s. 2; Tunaya, *age.*, II, s. 549-550.

### **Extended Abstract**

The Ottoman Empire lost World War I and withdrew from the war on 30 October 1918 by signing the Armistice of Mondros. However, the Entente states did not sign a peace agreement with the Ottoman Empire immediately after the cease-fire because they could not reach a full agreement on how to share the Ottoman lands. The conditions of peace prepared at San Remo and London Conferences were officially given to the Ottoman Empire on 10 June. The delegation headed by Damat Ferit Pasha went to Paris to make a new peace proposal. Although the delegation headed by Damat Ferit Pasha tried to alleviate the terms of the treaty, it failed.

While these negotiations were going on regarding the peace treaty, the former Dersim deputy, Lutfi Fikri Bey, took action to establish a unity in order to ensure that everyone acts in unity in the peace making process. Lutfi Fikri Bey announced the announcement of the union in the newspapers dated 2 June 1920.

Lutfi Fikri, who completed his studies in mid-June, published the regulations of the union he named Müsalemet Alliance in newspapers dated 23 June 1920. The Alliance was founded by 12 people including Lutfi Fikri. According to the Regulation, the Alliance will continue until the signing of the peace since it aims to sign the peace with the least harm for the country, and after the signature of the peace, it can turn into another society.

The Alliance will use all legitimate means to achieve its objective and will engage with the people of the central government, capital and other provinces and try to eliminate their differences on peace.

Since the Alliance aims to achieve peace for the country with the least harm, it will continue until the peace is signed, and after the peace signature, it will be transformed into another society after a meeting to be held under Article 10.

The Alliance will have an administrative council of twelve founders and members to join the Alliance. In their first meeting, the members of the Board of Directors shall elect one of them as the head of the secretariat, one as the second chairman and one as the administrative deputy.

The meeting of the board of directors shall not be valid unless the majority of the founding members is present. Decisions shall be taken by an absolute majority of the members attending the meeting. The board of directors shall meet at least once a week and decide on the matters that it wishes to be discussed due to the importance of the administrative proxy.

Any Ottoman citizen over the age of twenty may apply to the alliance in person or through a written application. It is the right of every Ottoman citizen to be included in the alliance. However, if there is an accusation against one of the members of the alliance for disrepute or heavier reasons, it will be decided by the commission of three people to choose whether or not to remain in the alliance.

Fifty kurus entry fee will be charged against the clergy for use in the essential needs of the alliance. The center of the Alliance is in Istanbul. Those who want to



*Lütfi Fikri Bey'in Ankara ile İstanbul'u Uzlaştırmak İddiasıyla 1920 Yılında  
Kurduğu Bir İttifak: Müsalemet İttifakı*

participate in the alliance from the provinces will apply to the deputy administration through written application.

While Lutfi Fikri Bey was active in signing peace in a union including Ankara, the Ottoman State signed the Sevres Treaty on 10 August 1920, which contained very severe conditions. This has also changed the policy of the Confederacy Alliance.

Lütfi Fikri, after signing the Treaty of Sevres, directed the activities of the alliance to a meeting and agreement between Istanbul and Ankara to ensure the ratification of the treaty, perhaps in the earliest circumstances. He also met with Grand Vizier Damat Ferit Pasha on this subject, but he did not get any results. Because Damat Ferit opposes the meeting with Ankara, despite the request of the Entente States. For this reason, he resigned from the Grand Vizier on October 17, 1920 as a result of the pressure of the Entente Powers. Tevfik Pasha was appointed to reconcile with Ankara. Lütfi Fikri evaluated Damat Ferit Pasha's resignation as a success of Musalemet Alliance policy and welcomed the new cabinet but reacted to the fact that the new government did not contact him. As a result, Tevfik Pasha decided to send a delegation to meet with Ankara. Although some newspapers reported that Lütfi Fikri would be on the delegation, Lütfi Fikri was not included in this committee. After this date, there is a news about the Muslim Alliance. Therefore, it is understood that the Musalemet Alliance, founded in June 1920, disintegrated in December 1920 six months later.

As for Lütfi Fikri's aim to establish such an alliance; Lütfi Fikri states that he established this alliance to reconcile Istanbul and Ankara. Lütfi Fikri's understanding of reconciliation seems to allow Ankara to accept a slightly eased Sevres and to link Ankara to the authority of Istanbul. This goal, even if it started in good faith for the idea of Lutfi, corresponds to the goals of the Entente. They also asked the delegation to be sent by Istanbul to convince Ankara to Sevres. Even though they could not persuade Ankara, they aimed at least weakening the National Struggle by putting discord among them. Therefore, this movement of Lütfi Fikri seems to be an attempt to harm the National Struggle.

Considering the personality of Lütfi Fikri, it can be thought that Lütfi Fikri may have other goals in this initiative. Lütfi Fikri may have wanted to show himself during the crisis based on his legal education, past intellectual knowledge and political experience. Because Lütfi Fikri Bey lived in the hope that he would come to power one day and come to the need. When this did not happen, he tried to show himself in times of crisis.

The al Müsalemet Alliance du, founded by Lütfi Fikri, was scanned by the newspapers of the period. Because there is no information about the subject in other sources.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 45-72

## HATAY'DA (ANTAKYA) BULUNAN YER KAROLARININ ANALİZİ VE ANTAKYA KÜLTÜRÜNDEKİ YERİ

### Fahrettin GEÇEN

İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Resim Bölümü,  
fahrettin.gecen@inonu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-0787-7505

### Abdurrahman EREN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,  
abdurrahmaneren@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-3640-7956

### Turgut CAMLI

Geleneksel Türk El Sanatları Uzmanı, turgutcamlı@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-6507-7055

**Makale Geliş Tarihi:** 15.06.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 07.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Geçen, F. & Eren, A. & Camlı, T. (2019). Hatay'da (Antakya) bulunan yer karolarının analizi ve Antakya kültüründeki yeri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 45-72.

### Öz

*Her toplum kendini yansıtan kendinden türeyen ya da dışarıdan beslenerek oluşturduğu çeşitli dokulara sahiptir. Çeşitli kültürel dokulara sahip illerimizden biride Hatay olup sahip olduğu dokulardan bir tanesi de Estetik forma sahip yer karolarıdır. Özellikle Hatay ilinin merkezi olan Antakya'da 100 yılı aşkın süreden beri birçok bina ve evde mekânları estetik gösteren yer karoları kullanılmıştır. Kullanılan yer karoları halkın geleneksel ve tarihi bir yapı formu haline dönüşmüştür. Antakya'daki yer karolarının tarihi değerini ve niteliğini ortaya çıkarmak araştırmanın amacını oluştururken Antakya'da yer alan karoların bölgedeki kullanımını ve tarihsel durumunu ortaya çıkarmak araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Nitel araştırma deseni ile yapılan araştırmada saha araştırması, görüşme, internet taramaları yoluyla verilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan mekânlar Antakya'da bilinen önemli yerler seçilerek amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir.*

## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

*Araştırmada ele alınan mekânlar ve bu mekânlar içerisinde yer alan karoların tarihi hakkındaki bilgiler hem internet aracılığı ile hem de ilgili mekân hakkında bilgisi olan kişiler ile görüşme yoluyla elde edilmiştir. Karoların incelenmesi geleneksel Selçuklu ve İran motiflerinin özellikleri ele alınarak betimsel metot ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Antakya ilinde yer alan mekanlardaki yer karoları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda Antakya'daki yer karolarının ilin dokusunda önemli bir yer tuttuğu ve geleneksel bir yapı formuna dönüştüğü ve Antakya'nın tarihinde kendine yer edindiği görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Karo, Antakya, Quatrefoil, Şemse, Bitkisel Motif.

### **ANALYSIS OF FLOOR TILES IN HATAY (ANTAKYA) AND ITS PLACE IN ANTIQUE CULTURE**

#### **Abstract**

*Each society has a variety of tissues that reflect itself, which are derived from itself or formed by feeding from the outside. One of our provinces with various cultural textures is a mistake and one of the textures has aesthetic shape is the floor tiles. Especially in Antakya, which is the center of Hatay province, it has been used for 100 years. The tiles used have become a traditional and historical building form of the people. The aim of the research is to reveal the historical value and quality of the tiles in Antakya and to reveal the use and historical status of the tiles in Antakya in the region. In the research conducted with qualitative research pattern, data were obtained through field research, interviews and internet surveys. In the scope of the research, important places known in Antakya were chosen and samples were taken for the purpose. The information about the history of the tiles included in the research was obtained both through the internet and through interviews with people who have information about the space. The analysis of the tiles was made with a descriptive method by considering the characteristics of traditional Seljuk and Iranian motifs. The universe of the research in the places in the province of Antakya is close to 100 years or more in the ground tiles. As a result of the survey, it was observed that the tiles in Antakya had an important place in the texture of the province and turned into a traditional building form and had a place in Antakya's history.*

**Keywords:** Karo, Antakya, Quatrefoil, Şemse, Herbal motif

#### **1.Giriş**

Hatay'ın merkezinde yer alan ve Antakya olarak bilinen bu bölge önemli tarihi ve kültürel yapılara sahiptir. Hatay birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Bakıldığında sırsıyla Asurlar, Hititler, Persler, Makedonlar, Mısırlılar, Romalılar, Arap Müslümanlar, Selçuklular, Haçlılar, Memluklar ve son olarak da Osmanlıların yerleşim merkezleri olmuştur ([www.hatay.gov.tr](http://www.hatay.gov.tr)). Osmanlı İmparatorluğu'ndan sonra ise Fransızların işgali altına girmiş sonrasında bağımsız olmuş daha sonrasında ise 1939'da halkın kendi isteği ile olan referandumla anavata katılmıştır. Birçok medeniyetin yuvası haline gelmiş bu toprakların her parçasında tarih gizli ya da açık

kendini göstermektedir. Bugün saray caddesinde yürüyen bir kişi tarihi bir kemerle karşılaşabilir. Bir inşaat çalışması esnasında çalışanlar yerin altında bir mozaik yâda heykele rast gelebilir. Bir gezgin Habib\_i Neccar camisinde Habib\_İ Neccarın türbesini ziyaret edebilir. Hristiyanların ikinci hac yeri olan Saint Pierre Kilisesini bir gezgin Antakya'da gidip ziyaret edebilir. Saymakla bitmeyen tarihi değerlerin yanında çok kültürlü ve birçok dini bir arada tutmasıyla da zengin bir coğrafyadır Antakya. Antakya'nın sayılamayacak kadar çok kültürel ve tarihi zenginliği olmasına rağmen son 150 yıllık süreci kapsayan bir dönemde sahip olduğu başka bir tarihsel ve kültürel bir değeri de olan halkın halen beğeni ve kullanımında olan yer karoları da büyük önem taşır. Tarihin içerisinde yerini almış fakat dikkat edilmeyen bu estetik değer araştırmada konu edinilmiştir. Var olan bu kültürel ve tarihi değerlerin hem önemini ortaya çıkarmak hem de bir belge haline dönüştürmek için araştırma değer kazanmıştır.

**1.1. Araştırmanın Amacı:** Antakya'daki yer karolarının tarihi değerini ve niteliğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

**1.2. Araştırmanın Önemi:** Antakya'da yer alan karoların bölgedeki kullanımını ve tarihsel durumunu ortaya çıkarmak araştırma için önem taşımaktadır.

## **2. Literatür Araştırması:**

**2.1. Karo Nedir:** isim, mimarlık Betondan yapılmış dört köşe döşeme taşı (<http://sozluk.gov.tr/>)

**2.2. Hatay'ın Merkezi Olan Ve Antakya Diye Adlandırılan Bölgede Yer Alan Karo Örnekleri Ve Analizleri**

**2.2.1. Hatay Eski Meclis Binası**

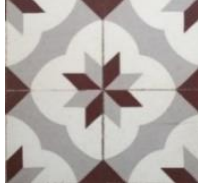
Binanın dış Görünümü



1. Dünya Savaşı'nın ardından düşman işgaline uğrayan şehirde Fransız mimar Leon Benju tarafından 1927 yılında sinema salonu olarak inşa edilen bu bina daha sonra Hatay Devleti tarafından meclis binası olarak kullanıldı (<http://ekogundem.org/2019/05/04/tarihi-meclis-binası-kultur-sanat-merkezi/>). İçindeki karoların 120 yıldan fazla bir zaman dilimi içinde bulunduğu söylenilmektedir.

1.Kat

*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*



Renkli

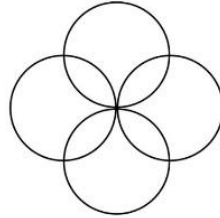


Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/4 simetri olarak tasarlanmıştır. Karolar birleştirildiğinde ortaya çıkan deseni incelediğimizde ise, 1/4 simetrik bir desenin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Karolara baktığımızda karşılıklı köşelerinde iki baklava dilimi görülmektedir. Diğer karolarla birleşmesiyle, Selçuklu yıldızı olarak da tabir edilen sekiz köşeli yıldız andıran bir motif görülmektedir. Selçuklu yıldızında iki karenin kendi merkezinde 90° dönmesiyle oluşmaktadır, burada ise baklava dilimi şeklinde geometrik şekillerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. “Anadolu Selçukluları döneminde sıklıkla kullanılan sekiz köşeli yıldız, saygı, sevgi merhamet, adalet, hikmet gibi erdemleri sembolize eden Selçuklu süsleme sanatlarında da sıklıkla kullanıldığı görülür” (Soyupak; 2016). Bu yıldızın etrafını çevreleyen yarım daire şekillerine baktığımızda ise, dört karonun birleşiminde quatrefoil olarak adlandırılan, geometrik bir şekil ortaya çıkıyor. Dört yapraklı şekil olarak Türkçeye çevrilen, quatrefoil aynı boyuttaki dört dairenin birbirine belli oranlarda kesişmesiyle, oluşan simetrik şekil geometrik bir desendir (<https://www.seslisozluk.net/quatrefoil-nedir-ne-demek/>).

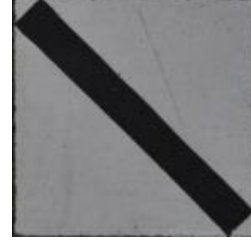


Quatrefoil çizim örneği (şekil Turgut Camlı tarafından çizilmiştir)

Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI



Aslı



Ayrıntı

Karo kendi içinde incelendiğinde karşılıklı köşelerden birbirine uzanan dikdörtgen bir şekil formunda görülmektedir. 1/4 simetri ve geometrik şekilden oluşan karoyu iki eşit parçaya bölen bu şeklin yanında, beyaz renkte üçgenleri görülmektedir. Karo Geleneksel Türk Sanatlarımızda kullanılan köşelikleri andırmaktadır. Sekiz karonun birleşmesinden meydana gelen desene bakıldığında ise, büyük bir kare deseni dört eşit parçaya bölen çizgi ve merkezinde de kare bir şekil görülmektedir.

2.2.2. *Hatay Gastronomi Evi (eski bir Antakya evi olan Aslanlı ev/gastronomi evi)*  
Binanın Dış Görünümü



İlgili idareci ve çalışanlarından alınan bilgilere göre; Klasik Eski bir Antakya evi olan mekân 19. yüzyılın sonlarında yapılmıştır. Günümüzde Gastronomi Hatay Evi olarak kullanılmaktadır. İçindeki karoların 100 yıldan fazladır içinde bulunduğu söylenilmektedir.

Salon-1



Renkli



Siyah-beyaz



Ayrıntı

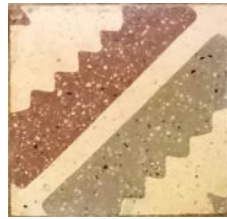
## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

Karoyu kendi içinde incelediğimizde 1/2 simetrik bir desenden oluşturmaktadır. Karoların birleşiminden, 1/4 simetrik bir desenin parçası olduğu anlaşılan karonun geneline baktığımızda, Türk sanatlarımızda kullanılan Arapçada güneş anlamına gelen şemse formunu andırmaktadır. Şemseye benzer bu motif, sekiz paftadan oluşmakta ve sekiz köşeli yıldız andırmaktadır. Uçlarında ise, bitkisel motif olan Goncagül motifinin çift tahrir olarak uygulanmış halini görmekteyiz.

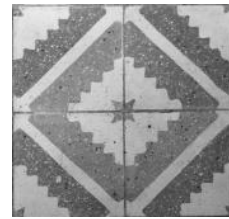
Salon-2



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetriden oluşmakta ve dört parçadan oluşan bir kompozisyonun bir parçası meydana getirmektedir. Bütüne bakıldığında geometrik bir desene sahip olduğu görülen bu motifin kare şeklinin içerisinde dört köşeli yıldız formunda bir kompozite meydana getirdiği görülmektedir. Yıldızın çevresinde ise, zikzak çizgilerden oluşan kare şemse formu görülmektedir.

### *2.2.3. Antakya Eski Belediye Binası*

Yetkililerden alınan bilgilere göre binada yer alan karoların 100 yılı aşkındır binada mevcut olduğu öğrenilmiştir.

Salondan bir kesit



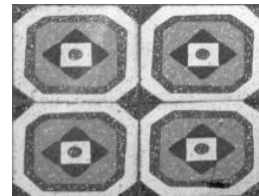
Binanın Dış Görünümü



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

*Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI*

Karo kendi içinde 1/8 simetrik geometrik şekillerden oluşmaktadır. Merkezinde kırmızı bir daire, onu çevreleyen beyaz bir kare ve onu da çapraz şekilde çevreleyen bir kare görülmektedir. Kare şemse formunu andıran desenin etrafında ise bordürlerle desen sınırı verilmiş, tasarım tek parçadan oluşturulmuştur. Zeminin üzerine beyaz boyanın serpilmesiyle, hareket kazandırılmaya çalışılmıştır.

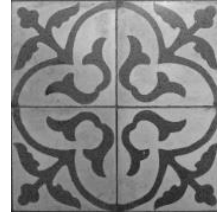
1.Kat



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetrik, bitkisel motiflerden oluşmaktadır. Türk Sanatlarında kompozisyona başlamadan önce uygun şekilde S ve C kıvrımlı helezonlar çizilir, ardından motifler yerleştirilir. Bu desende birbirine simetrik S kıvrımlı dalların ucunda yaprak motifi görülmektedir. Dört karonun birleşmesiyle oluşan desene bakıldığında ise, Kenar suyu olarak da adlandırabileceğimiz quatrefoil'e benzeyen şemse formu görülmektedir. Dairelerin kesişim noktalarından köşelere doğru uzanan Goncagül ve iki yana ayrılan birbirine simetrik yapraklar görülmektedir.

#### 2.2.4. Cemile Halefoğlu Konağı

Binanın Dış Görünümü



1927 tarihinde Halefoğlu ailesi tarafından inşa edilmiştir. Aile konağı olarak kullanılan bina, günümüzde "Livan otel" ismiyle aktif olarak yine Halefoğlu ailesinden Cemile Halefoğlu tarafından işletilmektedir.

Konak 3 kuşaktır Halefoğlu ailesi tarafından kullanılıp işletilmektedir. Karolar bu aile tarafından 120 yıldan daha fazla bir süre önce konağa yapılmıştır. Bilgiler aileden sözlü olarak görüşme metodu ile alınmıştır.

1.Salon



*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karoyu kendi içinde incelediğimizde 1/4 simetrik ve geometrik şekillerden oluştuğu görülmektedir. Karşılıklı köşelere uzanan şerit Türk süsleme sanatlarında kullanılan "kenar suyu" olarak adlandırılan bordür şekline benzetebiliriz. Bordür birbirini tekrar eden kare desenlerden oluşmaktadır. Karonun karşılıklı köşelerinde görülen baklava dilimlileri birleştirildiğinde, sekiz köşeli yıldız burada da görülmektedir. Yıldız motifinde kullanılan gri tonları karoya üç boyut etkisi katmıştır.



Bordür

Türk süsleme sanatlarımızda bordür, kompozisyonun sınırını belirleyen kenar suyu, ulama, zencerek gibi desenlerden oluşan bezeme unsurudur. Bu bordürü incelediğimizde ise, geometrik şekillerden oluşan motif, üçgen prizmasını andırmaktadır. Beyaz, siyah ve grinin bir arada kullanıldığı karoda üç boyut etkisi burada da gözlemlenmektedir. Dönemin karoları için düşünüldüğünde iki boyutlu tercih edilen motifin üç boyuta geçmesi ustaların sanatları için farklı arayış içinde olduklarını göstermektedir.

Salon-2



Renkli



Ayrıntı



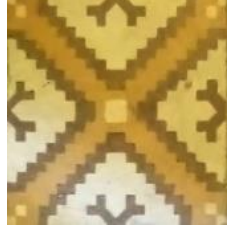
Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetriden oluşmaktadır. Bir kompozisyonun parçası olduğu anlaşılan karoları birleştirdiğimizde oluşan desende, genelde Selçuklu döneminde kullanılan geometrik geçmelerle düzenlenmiş Selçuklu düğümünden oluşan bir kompozisyon görülmektedir. Ortada ise, sekiz parçadan oluşan penç motifini görüyoruz. Türk süsleme sanatlarında sıklıkla kullanılan penç motifi, çiçeğin kuş bakışı görünümünün stilize edilmiş hali olarak tanımlanabilir. Motifin ortasındaki dairenin adına ise, can noktası denilmektedir. Karo geometrik şekillerden ve bitkisel motiflerden meydana gelmiştir.

### Salon-3



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/8 simetrik desenden oluşmaktadır. Geometrik desenlerden oluşan karoları birleştirdiğimizde, birbirini tekrar eden kare bordürlü bir tasarım ortaya çıkmaktadır. Kare desenlerin içindeki artı şekline benzer şekil gibi üst üste gelen çizgiler İslamiyet sonrası Türk süsleme sanatlarında pek görülmez. Haç motifi Hristiyanlık dininin simgesi olarak görülse de tarihi çok daha eskilere dayanmaktadır.

Geçmişten bu yana birçok kültürün kullandığı haç motifi, Güneşin ve ateşin simgesi olup bereket, ışık, uğur, mutluluk, yaşam, oluşum, hayat gücü gibi anlamlar taşıdığı, dünyanın ve devranın temel ilkesi ile sürekli dönüşümünü ve değişimini simgelediği söylenmektedir (Avşar, 2010:137).

Haç motifinin kullanımı roma karo özellikleri taşıyan karoların Antakya'da mekânlarda kullanıldığını göstermektedir.



Bordür

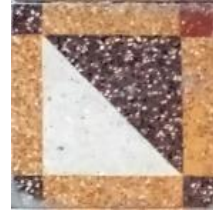
*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

Bordürü incelediğimizde ise, renkler zıt tonlarda seçilmiş ve üçgen, kare gibi geometrik şekillerin birbirini tekrar ettiğini görüyoruz.

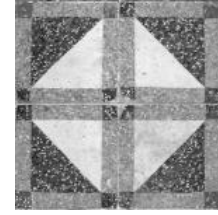
Salon-4



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde incelendiğinde, 1/8 simetriden ve geometrik desenlerden oluşmaktadır. Kare bordür içerisinde iki eşit parçaya bölünmüş üçgen görülmektedir. Karoları birleştirdiğimizde bu üçgenlerin büyük bir kare şeklini oluşturduğunu görmekteyiz. Bordürlerin de ızgara şeklini aldığı karonun üzerinde nokta şeklinde serpiyen beyaz siyah boyalar monotonluğu gidermek amacıyla hareket kazandırmıştır.



Bordür

Salon-5



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

*Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI*

Karo kendi içinde incelendiğinde 1/2 simetriden oluşmaktadır. Karolar birleştirildiğinde ise, sarı renkte görülen ve dört parçadan oluşan penç motifini tamamladığı görülmektedir. Ortasında can noktası görülen penç motifinin etrafını saran kare bordürü görmekteyiz. Örmeli geometrik şeklin, kompozisyonda zıt renklerin de kullanılmasıyla boşluk doldurmak için uygulandığı düşünülmektedir. Yeşil renkte quatrefoil şeklini oluşturan bitkisel motif şemse formu olarak da adlandırılabilir. Daire kesişim noktalarından dört Goncagül motifin merkeze doğru yöneldiği kompozisyonun dışında ise, yaprak motifi vardır. Merkezde görülen motif, çiçeğin kuşbakışı görünümündedir. Penç motifinin herhangi bir yönü yok olmakla birlikte Türk süsleme sanatlarımızda üst üste gelen çizgileri önlemek veya farklı yönlere dal çıkarmak için bu motife başvurulur.



Salondan bir kesit

#### 2.2.5. *Affan Kahvesi*

Salondan kesitler



Binanın Dış Görünümü



Affan Kahvesi, aile tarafından işletilen "İnci(Affan) Kırathanesi, 1911 yılında Fuat Sahilli tarafından yaptırılan ve 1913 yılında yapımı bitirilen iki katlı taş binanın alt katındadır. Yapımında Fransız mimarlar ve Halep'ten gelen taş ustaların emeği olan kahve olduğu gibi taş yapıt olarak tasarlanmış ve ortada 2 ana sütunla ayakta

## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

tutulmuştur. Kahvenin inşa çalışmaları sırasında Roma Dönemi'nden kalma içi su dolu kuyular bulunmuştur. Kurtuluş Caddesi üzerinde Affan Mahallesi'nde olduğundan Affan Kahvesi de denmektedir ( <http://www.affankahvesi.com/affan.htm>)”.

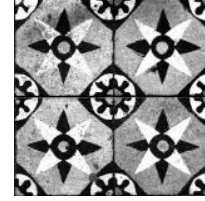
### 1.Kat Kahve kısmı



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo tek başına incelendiğinde 1/8 simetrik tasarımdan oluşmaktadır. Karo geometrik şekil ve bitkisel motiflerden oluşmaktadır. Dört köşeli yıldızların üst üste gelmesiyle oluşan sekiz köşeli yıldız motifi karonun merkezinde yer almaktadır. Bu yıldız diğer karolarından ayıran, ortasındaki can noktasıdır. Karolar birleştirildiklerinde ise, kare alanın içinde oluşan ortasında can noktası ve sekiz parçalı penç motifi görülmektedir. bitkisel motif vardır. Açık mavi, beyaz ve bordo gibi zıt renklerin kullanılması karonun dikkat çekici unsurlarından biridir.



Bordür

Bordür karolar geldiğimizde 1/2 simetrik tasarımla oluşmuş, bitkisel motiflerden meydana gelmektedir. Türk süsleme sanatlarımızda ulama adı verilen, S ve C kıvrımlı dallarıyla kendini tekrar eden deseni görmekteyiz. Can noktası olması ve stilize edilmiş çiçek olarak bilinen penç motifine benzemesi, penç motifinin farklı bir yorumunu olarak tabir edebiliriz. Bu motife sarmal şekilde dolanan S kıvrımlı yapraklar karoya hareket kazandırmıştır.

### 2.Kat Ev Kısmı

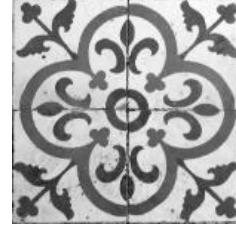




Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde incelendiğinde 1/2 simetri olarak tasarlandığı görülür. Düz çizgilerin pek rastlanmadığı Türk süsleme sanatlarımızdaki Goncagül ve yaprak motifinin bu karoda kullanıldığını görebiliyoruz. Bütüne baktığımızda yine quatrefoil olarak adlandırılan dört dairenin bir araya gelip oluşturduğu simetrik şekil, şemse formunu andırmaktadır. Daire kesişimlerinden merkeze doğru kıvrılan Goncagüllerin merkezdeki can noktasına yöneldiği görülür. Arada kalan C kıvrımlı çizgiler, dallar olarak yorumlanabilir. Barok satında sıklıkla kullanılan bu kıvrım Türk süsleme sanatında boşluk doldurma olarak kullanılan tirfile de benzetmektedir. Bu kıvrımın ortasında da Goncagül'ü andıran bir şekil görülmektedir.



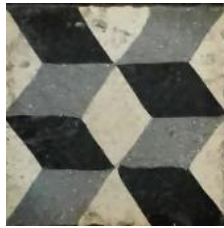
Bordür

Bordür kısmına geldiğimizde karo kendi içinde 1/2 simetri tasarımdan meydana gelmektedir. Bordo renkte görülen çizginin bir daire etrafında dönüp devam ettiğini görüyoruz. Ortasında da iç içe küçülen dairelerin devam ettiği görülmektedir. İki daire arasında görülen motife Türk süsleme sanatlarımızda pek rastlamayız. Haç motifinin bordürde kullanılması sınırlandırdığı alan için ulu bir alan olarak yorumlanabilir.

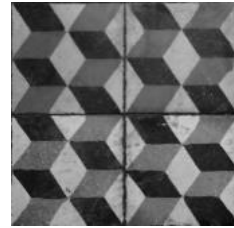
#### 2.Kat Ev Kısmı



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karoya baktığımızda göze ilk çarpan baklava dilimlerinden oluşan geometrik bir desen olmasıdır. Gri, beyaz ve siyah renkte kullanılması üç boyut etkisi yaratmıştır. Karoda, kare şeklinde küpleri görmekteyiz. İki boyutlu olarak

## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

yorumlayacak olursak, baklava dilimi şekillerin enine ve boyuna zikzak çizgiler oluşturduğu görülmektedir. Karo kendi içinde 1/4 simetriden oluşmaktadır.



Bordür

Bordür karoları incelediğimizde Türk süsleme sanatlarımızda bordür kısmında kullanılan zencereklere benzediğini söyleyebiliriz. Zencerekte sarmal şeklinde iç içe kıvrılmış çizgileri görürken burada da birbirinin altından ve üstünden, örmeli geçen bir şekil görüyoruz. Bu desenin siyah kısmı üst, gri renkteki kısmı ise alt kısmı gibi görülmektedir. Yine burada da bu renklerin uygulanması üç boyutu etkisi yaratmış, karoların tasarım anlayışını düşündüğümüzde, karolara o dönem için yeni bir soluk getirdiği söylenebilir.

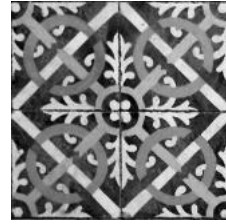
### 2.Kat Ev Kısmı



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/4 simetriden oluşmaktadır. Daire formun içinden geçen üst üste gelen bordür çizgisi karoyu iki boyuttan çıkarıp üç boyutlu hale getirmiştir. Genel kompozisyona baktığımızda Kare bordür içinde bitkisel motifleri görüyoruz. Ortada dört dilimli Penç motifi ve bu motiften dört tarafa doğru çıkan yaprak motifini görüyoruz. Dikkat edilirse yaprak motifi bordür altında geçirilmiş, diğer karolarda görülmeyen bir tasarım kazandırmıştır. Yine burada da yaprak motiflerinin içinden çıkan Goncagül motifini görüyoruz. Açık mavi, kırmızı, beyaz, siyah ve sarı olarak kullanılan renklerin zıt renklerden oluştuğunu görmekteyiz.

### 2.Kat Ev Kısmı

Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetrik bir tasarıma sahiptir. Kompozisyonun bir parçası olduğu görülen karo birleştirildiğinde kare bordür formunun ortaya çıktığını görüyoruz. Ortasında yer alan katmerli penç motifine çok benzeyen motif, dört dilimden oluşmuştur. Katmerli pençi penç motifinden ayıran özellik, iki parça arasında küçük yaprakların olmasıdır. Karo bitkisel motiflerden ve geometrik şekillerden oluşmaktadır.

#### 2.2.6. Adalı Konağı Ana Koridor



#### Binanın Dış Görünümü



Fransız mimar Jacques De La Boucherie tarafından yapılmış bir binadır (<https://www.tatilana.com/2018/05/hatay-adali-konagi.html>). İçindeki karolarında o dönemde yapıldığı söylenmektedir.



Siyah Beyaz



Ayrıntı



## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

Karonun 1/8 simetriden oluştuğu görülmektedir. Türk süsleme sanatlarımızda kullanılan Bitkisel motif kategorisinin içinde yer alan penç motifini görmekteyiz. 8 dilimden oluşan penç motifinin ortasında can noktası görülmektedir. Motifleri çizgileri haricindeki yerlerin beyaz bırakılması, kalan yerlerin ise boyanması çift tahrir, negatif boyama olarak adlandırılır. Bu motifte de çift tahrir uygulandığı görülen motifin diğer karolara bir bağlantısı olmadığı, bağımsız tasarlandığı görülür.



Bordür

Cemile Halefoğlu konağı salon 3'te aynı bordür açıklanmıştır.

Oda ve Koridorlar



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

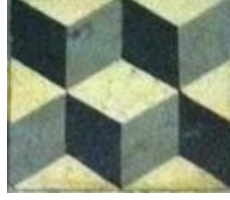
Karo kendi içinde 1/2 simetri olarak tasarlanmış, geometrik şekillerden oluşmaktadır. Burada da siyah, beyaz ve koyu yeşil renkleri uygulanan karoda üç boyut etkisi yaratmış, beyaz renk ile ışık, siyah ile gölge ve derinlik algısı oluşmuştur. Dört karodan oluşan kompozisyonun bütününe baktığımızda ise, köşelerde görülen üçgenler, Türk sanatlarındaki köşebent olarak adlandırılan forma benzemektedir. Kompozisyonun merkezinde can noktası görülmektedir. Dışında geometrik şekillerin oluşturduğu, üçgen prizmasına benzer şekillerin meydana getirdiği bir motif görülmektedir. Güneşi, gözü andıran motif kullanıldığı yapıldığı dönemdeki mekâna göre yorumlanabilir.

Koridorlar

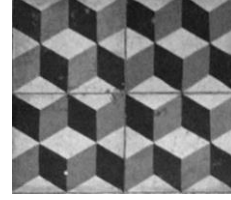
Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Affan kahvesi 2. Katta aynı karo açıklanmıştır.



Bordürler

Bordür karosuna geldiğimizde Türk süsleme sanatlarımızdaki sarmal tasarım, S ve C kıvrımlarındanoluşan ulamayı andıran, bitkisel motiflerle bezenmiş bir tasarım görmekteyiz. Kıvrımları belirgin olarak gördüğümüz desende, büyük olarak görünen yaprak, küçük yuvarlak şekle benzeyen de goncagül, açmamış çiçek olarak tanımlayabiliriz. Burada kullanılan yaprak motifinin benzerlerine barok dönemi motiflerinde rastlayabiliriz.

#### 2.2.7. Antakya Lisesi Binası

Sınıflardan görüntü



Bina Ana Giriş Kapısı



Binanın Dış Görünümü

*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*



Antakya Lisesi idarecilerinden alınan bilgilere göre; 1928'de okula arsa temin edilip 1931-1932 yılında ise eski binadan yeni binaya geçilerek eğitim öğretime geçilmiştir.

Bina girişi



Renkli



Ayrıntı



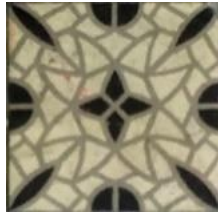
Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetrik olarak tasarlanmıştır. Bitkisel motif ve geometrik şekiller bir arada kullanılmıştır. Karoları birleştirip oluşan kompozisyonu incelediğimizde, zeminde kullanılan geometrik desenlerin yörede görülen mozaiklerden esinlendiğini düşündürmektedir. Dönemin karo ustaları diğer karolardaki gibi genelde iki boyutlu görünen karolara bu dönemde de farklı yorumlar kazandırmaya çalışmışlardır. Birbirine doğru bakan bitkisel motifin dört yapraklı oluştuğunu, açmakta olan bir çiçek olabileceğini ve çiçeğin yandan kesiti olduğu gözlemlenebilir. Türk süsleme sanatlarımızda hatayi motifi olarak bilinen, çiçeğin yandan kesitinin stilize edilmiş haline benzeyen motifle benzerlik göstermektedir.

1.Kat Sınıflar



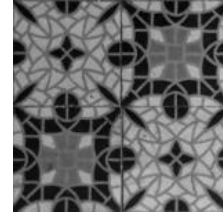
Renkli



1. Karo



2.karo



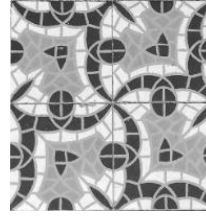
Siyah Beyaz

Karo kendi içerisinde 1/8 simetrik olarak tasarlanan geometrik şekillerden oluşmaktadır. Mozaik görünümüne benzeyen şekillerden oluşan karonun ortasında dört köşeli yıldız görülmektedir. Haç motifi olarak da yorumlayabileceğimiz motifin çevresinde yarım daire ve oval bir şekil görülmektedir. Diğer karo tasarımlarından farklı olarak burada iki farklı karo tasarlanmıştır. İkinci karoya baktığımızda ise, mavi renkte haç motifi vurgulanmıştır. Karoların birleşiminden meydana gelen tasarıma baktığımızda ise, daire ve yıldız şekliyle oluşan birbirini tekrar eden kompozisyon görülmektedir. Birbirine sarılan insanlar olarak da yorumlanabilen karoları diğerlerinden ayıran özellik ise, iki farklı karo olarak tasarlanmasıdır.

#### 1.Kat Sınıflar



Renkli



Siyah Beyaz



Ayrıntı

Karo kendi içinde 1/2 simetrik olarak tasarlanmıştır. Bu karolarda da geometrik şekillerin bir araya gelerek oluşturduğu tasarımda mozaik etkisi görülmektedir. Desenin ve karonun tümüne baktığımızda ok şeklini andıran bir şekil görünmektedir. Uygulamada ise karolar aynı yönde değil 90° yönünde döndürülerek yerleştirilmiştir. Bu yerleştirilmenin sonucunda siyah renkteki çizgilerin dalga formunu kazandığı görülmektedir. Farklı bir bakış açısıyla incelendiğinde ise siyah renkteki çizgiler sarılan insanlar olarak algılanmaktadır. Ortadaki daire şeklini ise, insanın başı olarak yorumlanabilir. Dönemine ve uygulandığı mekâna göre anlamlandırılacak karoda yine farklı bir tarz görülmektedir.

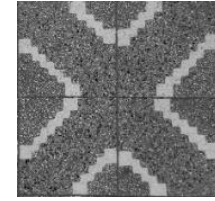
#### Koridorlar



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karoya bakıldığında karo kendi içinde 1/2 simetrik tasarım ve geometrik şekillerden oluşmaktadır. Karolar birleştirildiğinde ise zikzak bordür çizgilerinin oluşturduğu kare bir şekil görülmektedir. Monotonluğu gidermek için, serpmeler olarak atılan beyaz ve siyah boyalar karoya hareket kazandırmıştır.

*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

2.2.8. *Gülbol Yakma Resim Atölyesi*  
Salondan kesit

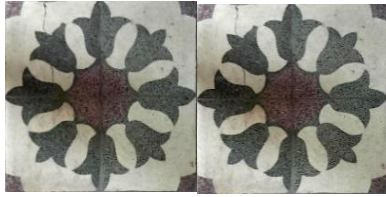


Binanın Dış Gönünüü



Mekânı işleten kişiden görüşme yoluyla alınan bilgilere göre Mekân 19. yüzyılın sonlarında yapılmış ve günümüzde Gülbol Yakma Resim Atölyesi olarak kullanılmaktadır.

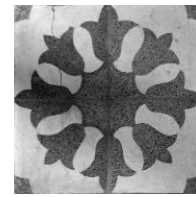
1.ve 2. katlar



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetrik tasarıma sahip olup bitkisel ve geometrik motiflerden oluşmuştur. Birleştirildiğinde ise sekiz köşeli yıldız andıran şemse formu görülmektedir. Bu formdan dışarı doğru uzanan Goncagül motifleri görülmektedir. Karoların kesişim yerine dikkat edilirse, beyaz renkte haç motifi ve ortasında da iki karenin çapraz birleşiminden oluşan Selçuklu yıldızını; sekiz köşeli yıldız görmekteyiz.

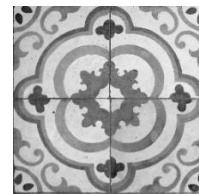
1.ve 2. katlar



Karoların birleştirilmiş hali



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetrik ve geometrik şekiller ve bitkisel motiflerle tasarlanmıştır. Karoların bütününe baktığımızda merkezde penç motifini andıran bitkisel motif ortasında can noktası bulunmaktadır. Penç motifin etrafında kesişen dört dairenin kesişmesiyle quatrefoil şeklinde bordür görülmektedir. Dışında mavi



*Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI*

renkte görünen desen, dört yapraklı penç motifine benzemektedir. Tüm karolar birleştirildiğinde ortaya çıkan desenin merkezinde daire bordürle sınırlandırılmış kuş bakışı sekiz yapraklı çiçek motifi görülmektedir. Etrafında ise barok dönem motiflerinde sıklıkla görülen C kıvrımlı motifler görülmektedir.

#### 2.2.9. Kaçmaz Konağı

Salondan bir kesit



Binanın dış görünümü



Kaçmaz ailesi tarafından 1934 yılında revize edilmiş fakat karolar 19 .YY'ın sonlarında mekana konulmuştur. Bir ara Hatay'ın ilk özel Hastanesi olarak kullanılmış olup günümüzde yine aile bireyleri tarafından iş yeri ve kafe olarak kullanılmaktadır.

#### 1.Salon



Renkli



Ayrıntı

Karo kendi içinde 1/4 geometrik desenlerle tasarlanmıştır. Ortada sekiz köşeli yıldız ortasında quatrefoil şeklini anımsatan bir can noktası veya haç motifi görülmektedir. Karolar birleştirdiğinde bu yıldız motifi, haç motifinin etrafında yer aldığı görülmektedir. Yıldızlar arasındaki motifte ise, sekiz köşeli yıldız andıran bordür, dışarı uzanan Goncağül motifine benzer bir haç şekli görülmektedir.

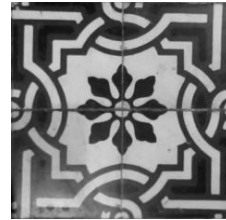
#### 2.salon



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Cemile Halefoğlu Konağı Salon 2'de bulunan karoların burada da kullanıldığı görülmektedir. Büyük olasılıkla yapan usta aynıdır.

*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*



Bordürler

Bu bordür daha önceki karolardan Affan Kahvesi 2. Kat ev kısmında açıklanmıştır.

3.salon



Renkli

Ayrıntı

Siyah Beyaz

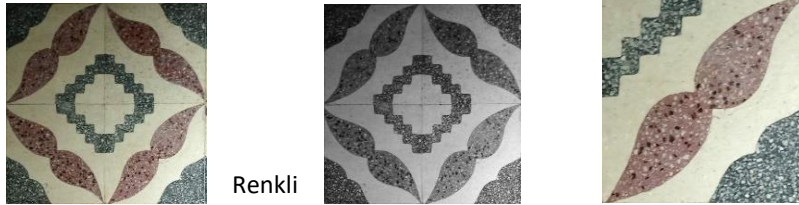
Karo kendi içinde 1/4 simetrik olarak tasarlanmıştır. Geometrik desenlerden oluştuğu görülen karo birleştirildiği zaman, sarı renkte karelerin oluştuğu, bağlantı olarak da kırmızı dikdörtgenlerin olduğu görülmektedir. Altında görülen baklava dilimli kareler üstteki motifi ortaya çıkarmıştır. Bu karolarda da üç boyut etkisi görülmektedir. Izgara olarak yerleştirilen şekiller birbirini tekrar etmektedir.



Bordürler

Bordür karosuna bakıldığında ise Türk süsleme sanatlarımızdaki zencerek olarak bilinen bordür desenleri andırmaktadır. Geometrik şekillerden oluşan motif, birbirini tekrar eden; ulama şeklinde tasarlanmıştır.

4.Salon



Renkli

Siyah Beyaz

Ayrıntı

Karoyu kendi içinde incelediğimizde 1/2 simetrik olarak tasarlandığını görmekteyiz. Damla formunu andıran şekil, Türk süsleme sanatlarımızda yaprak

*Fahrettin GEÇEN, Abdurrahman EREN, Turgut CAMLI*

desenin çift tahrir olarak yorumlamasına benzemektedir. Karolar birleştirildiğinde ortaya çıkan desene bakıldığında ise, merkezinde zikzak çizgilerden oluşan kare bir geometrik şekil görülmektedir. Damla motiflerinin bordür olarak kullanıldığı karoda birleşmeden oluşan diğer bir desen de şemse'ye benzer bir formdur. Arapçada güneş anlamına gelen Şemse formu, bu karoda olduğu gibi güneşe benzemektedir.

#### 2.2.10. Yahya Nalcabasmaz Konağı

Salondan bir kesit



Binanın dış görünümü



Konak ve konakta yer alan karolar hakkındaki bilgiler Konağın sahibi olan aileden edinilmiştir. Yahya Nalcabasmaz Konağı aile tarafından 19.y.y sonlarında yaptırılır. Günümüzde uzun süre boş kalan mekân otel olarak kullanılmak için tadilatı yapılmaktadır.

#### 1.Kat



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Karo kendi içinde 1/2 simetriden oluşmaktadır. Karolar birleştirildiğinde oluşan desenin 1/16 parçadan bir araya geldiği bir kompozisyondan oluştuğu görülür. Tasarımda bordür görevindeki, C kıvrımlı formun barok dönemine ait olduğu rengi ve üslubundan anlaşılmaktadır. Merkezinde can noktası olan kuşbakışı bir çiçeği andıran motif aynı zamanda kendi içinde dönen örmeli bir bordür oluşturduğu da söylenebilir. Bordürlerin dışında kalan desene baktığımızda ise, haç motifini görmekteyiz. İncelendiğinde, boşluk doldurma amacıyla yapıldığını düşündüren oval motif de görülmektedir.



*Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*



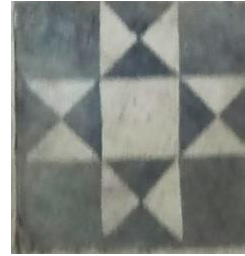
Bordürler

Karo 1/2 tasarımdan meydana gelmiştir. Bordür incelendiğinde geometrik ve bitkisel motiflerden oluştuğu görülmektedir. Türk süsleme sanatlarındaki Zencerek'i andıran bordür Selçuklu geçmelerini de andırmaktadır. Ortasında duran motif ise kuşbakışı çiçek motifi olarak yorumlanabilir.

2.Kat



Renkli



Ayrıntı

Karo kendi içinde incelendiğinde, 1/8 simetrik ve geometrik şekillerden oluştuğu görülür. Yıldız motifi, halı sanatında sıklıkla görülür ve üretkenliği temsil eder. Birleşmiş haline baktığımızda ise, karonun bağımsız bir tasarıma sahip olduğu görülmektedir.

Giriş Koridor



Renkli



Ayrıntı



Siyah Beyaz

Affan Kahvesi 2. Kat Karosu İle Aynı karoya sahip karolarda sadece, simetri duran kırmızı renkteki C kıvrımlı motiflerin ortasında herhangi bir motif

koyulmamıştır. Unutulduğunu düşündüren detay, farklı bir yoruma da açıklık getirmektedir.

### **3. Yöntem:**

Nitel araştırma deseni ile yapılan araştırmada makale, bildiri, saha araştırması, görüşme, internet taramaları yoluyla verilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan mekânlar Antakya'da bilinen ve önemli olduğu düşünülen yerler seçilerek amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir. Araştırmada ele alınan mekânlar ve bu mekânlar içerisinde yer alan karoların tarihi hakkındaki bilgiler hem internet aracılığı ile hem de ilgili mekân hakkında görüşme yoluyla elde edilmiştir. Karoların incelenmesi geleneksel Selçuklu ve İran motiflerin özellikleri ele alınarak betimsel metot ile yapılmıştır. Karolar renkli, ayrıntı ve siyah-beyaz şeklinde üç formda fotoğrafları çekilip irdelenmiştir. Ayrıca karoların genelini ele alan bir görünümde araştırmada kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan mekân sayısı Antakya'da çok sayıda ev ve iş yeri ve kurumda karoların yer almasından, araştırmanın kapsamının kısıtlılığından dolayı 10 mekân ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan binalardaki tüm katlardaki karolar ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini Antakya ilinde yer alan mekânlardaki 100 yıla yakın ya da aşkın bir süredir kullanılan yer karoları oluşturmaktadır.

### **4. Sonuç :**

Araştırmanın sonucunda Antakya'daki yer karolarının ilin dokusunda önemli bir yer tuttuğu, geleneksel bir yapı formuna dönüştüğü ve Antakya'nın tarihinde kendine yer edindiği görülmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bilgilere göre Antakya'da yer alan karoların 100-150 yıl arasında İstanbul'da bir fabrikada yapılan karolar olduğu ve Antakya'ya bu fabrikadan gönderildiği öğrenilmiştir. Günümüzde bu fabrika kapatıldığından dolayı mevcut değildir. Günümüzde var olan karolardan bazılarının (Kurtuluş caddesindeki bazı işyerlerinde olduğu gibi) restore edildiği ve bu restore de kullanılan karoların ise Turizm Ve Kültür Bakanlığı tarafından temin edildiği öğrenilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ve alınmayan karolara bakıldığında; 1/2, 1/4, 1/8 simetrik formlarla kompoze edildiği görülmüştür. Birçok karoda şemse formu kullanılmıştır. Karolar ya bitkisel motiflerden ya da geometrik formlardan oluşmaktadır.

Bazı karoların yapımında karoların formlarının yapımına başlamadan önce uygun şekilde S ve C kıvrımlı helezonlar çizilir, ardından motifler yerleştirilir. Araştırma kapsamında bu teknikle yapılan karolara rastlanmıştır. Bazı karolarda Türk süsleme sanatlarında kenar su yu olarak adlandırılan bordür şekline benzeyen formlar görülmüştür. Türk süsleme sanatlarımızda bordür, kompozisyonun sınırını belirleyen kenar suyu, ulama, zencerek gibi desenlerden oluşan bezeme unsurudur. Birçok karoda bu tekniksel öğelerin kullanıldığı görülmüştür. Beyaz, siyah ve grinin bir arada kullanıldığı bazı karolarda üç boyut etkisi görülmüştür. Dönemin karoları için düşünüldüğünde iki boyutlu tercih edilen motifin üç boyuta geçmesi ustaların

## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

sanatları için farklı arayış içinde olduklarını göstermektedir. Mekânlardaki karolar birbirini tekrar eden kare desenlerden oluşmaktadır. Bu kare desenler alanın biçimini kare, dikdörtgen ... gibi benzer kare karo tekrarlarıyla kompozisyonu oluşturmaktadır. Antakya'da bazı karolarda haç simgesini ifade eden karolar kullanılmıştır. Haç motifinin kullanımı roma karo özellikleri taşıyan karoların Antakya'da bazı mekânlarda kullanıldığını göstermektedir. Hemen hemen birçok motifte penç motif göze çarpmaktadır. Bazı karolarda üst üste gelen geometrik formlar aracılığıyla üç boyut etkisi oluşturdukları görülmektedir. Bazı karo formlarında daire şeklinde ortada yer alan "can" adı verilen nokta bulunduğu tespit edilmiştir. Antakya Lisesi binasının girişinde yer alan karoya bakıldığında karoların birleşmesiyle oluşan kompozisyonu incelediğimizde, zeminde kullanılan geometrik desenlerin yörede görülen mozaiklerden esinlendiği düşünülebilir. Yahya Nalcabasmaz Konağı'nın 1. katındaki tasarımda bordür görevindeki, C kıvrımlı formun barok dönemine ait olduğu rengi ve üslubundan anlaşılmaktadır.

### **Kaynakça**

Avşar, L. (2010). "Antik Yunan Seramiklerdeki Haç Ve Çarkıfelek Simgeleri Ve Bunların Avrasya, Anadolu Ve Mezopotamya Kültürlerindeki Muhtemel Kaynakları". Mukaddime, .3, 113-140

Soyupak, O. (2016). "Selçuklu Geometrik Desenleri Arasında Yer Alan Yıldız Sembolünün Günümüz Ürünleri Üzerindeki Yansımaları". Uluslararası Geçmişten Geleceğe Sanat Sempozyumu ve Sergisi. Türkiye: Çorum, Eylül 26-28.

<http://ekogundem.org/2019/05/04/tarihi-meclis-binasi-kultur-sanat-merkezi/> (Erişim Tarihi: 10.06.2019)

<https://www.seslisozluk.net/quatrefoil-nedir-ne-demek/> (Erişim Tarihi: 03.06.2019)

[www.hatay.gov.tr](http://www.hatay.gov.tr)(Erişim Tarihi: 05.06.2019)

<http://sozluk.gov.tr/>(Erişim Tarihi: 12.06.2019)

### **Extended Abstract**

Each society has a variety of tissues that reflect itself, are self-derived, or are formed by feeding from the outside. One of our cities with various cultural textures is Hatay and one of the tissues it has is floor tiles with aesthetic form. Especially in Antakya, which is the center of Hatay province, for more than 100 years, many buildings and houses have been used with floor tiles showing the aesthetic of the spaces. The floor tiles used have evolved into a traditional and historic building form of the people. Revealing the historical value and quality of the floor tiles in Antioch is the purpose of the research, while revealing the use and historical status of the tiles in Antioch in the region reveals the importance of the research. In the research conducted with qualitative research pattern, data was reached through Field

Research, interview, internet browsing. The areas covered in the scope of the research were selected as important places known in Antakya and samples were taken for purpose. The information about the spaces covered in the research and the history of the tiles in these spaces was obtained both through the internet and through interviews with people with knowledge of the space involved. The investigation of the tiles was done with descriptive method, taking into consideration the characteristics of traditional Seljuk and Iranian motifs. The universe of the research consists of floor tiles in the places located in the province of Antakya.

Located in the center of Hatay and known as Antakya, this region has important historical and cultural structures. Hatay has been home to many civilizations. In retrospect, the power of the Assyrians, Hittites, Persians, Macedonians, Egyptians, Romans, Arab Muslims, Seljuks, Crusaders, Mamluks and finally the Ottoman Empire, there have been settlements ([www.hatay.gov.tr](http://www.hatay.gov.tr)). After the Ottoman Empire, became independent after the French under the occupation, and afterwards, in 1939 participated in the referendum the people of the homeland with their request. In every part of this land, which has become the home of many civilizations, history shows itself hidden or open. Today, a person walking down Palace Street may encounter a historic arch. During a construction work, employees may come across a mosaic or sculpture under the ground. A traveler may visit the Tomb of Habib\_i Neccar in the habib\_i Neccar mosque. A traveler can go and visit the Church of Saint Pierre, the second pilgrimage of Christians, in Antioch. Antioch is a rich geography with its multi-cultural and multi-religious values in addition to its endless historical values. Although Antakya has a vast cultural and historical wealth, the tiles that are still being used and appreciated by the people, which have another historical and cultural value in a period spanning the last 150 years, are also of great importance. This aesthetic value, which has taken its place in history but has not been taken into consideration, has been the subject of research. Research has gained value both to reveal the importance of this existing cultural and historical value and to transform it into a document.

**Method;** data was obtained through articles, papers, field research, interviews and internet searches in the research conducted with qualitative research pattern. The areas covered in the scope of the research were selected to be known and considered important places in Antakya and samples were taken for purpose. Information about the spaces covered in the research and the history of the tiles in these spaces was obtained both through the internet and through interviews about the related space. The investigation of the tiles was done with descriptive method, taking into consideration the characteristics of traditional Seljuk and Iranian motifs. The tiles were photographed in three forms in color, detail and black-and-white. It has also been used in research in a view that addresses the general of tiles. The number of spaces covered within the scope of the research was limited to 10 spaces

## *Hatay'da (Antakya) Bulunan Yer Karolarının Analizi ve Antakya Kültüründeki Yeri*

due to the fact that tiles were placed in a large number of houses and businesses and institutions in Antakya, and because of the limitation of the scope of the research. Tiles on all floors in the buildings covered under the research were dealt with separately. The universe of the research consists of the floor tiles used for more than 100 years in the places located in the province of Antakya.

**Conclusion;** as a result of the research, it is observed that the floor tiles in Antioch have taken an important place in the fabric of the province, have transformed into a traditional building form and have taken a place in the history of Antioch. According to the information obtained through the interview, it was learned that the tiles in Antakya were made in a factory in Istanbul between 100-150 years and that they were sent to Antakya from this factory. Nowadays this factory is not available due to being closed. It has been learned that some of the tiles that exist today (such as some workplaces on Kurtuluş Street) have been restored and that the tiles used in this restoration have been supplied by the Ministry of Tourism and culture.

The tiles included in the scope of research and not taken;  $1/2$  ,  $1/4$  ,  $1/8$  symmetrical forms were found to be composed. Many tiles have been used in the form of Shams. The tiles consist of either vegetative motifs or geometric forms.

In the construction of some tiles, proper S and C curving helices are drawn before the construction of the tiles forms, followed by motifs. As part of the research, tiles made with this technique were found. In some tiles, forms resembling the border shape called edge su yu have been seen in Turkish ornamentation arts. In our Turkish ornamentation arts, border is the element of decoration consisting of border water, ulama, zencerek, which determines the boundary of the composition. It has been observed that these technical elements are used in many tiles. White, black and gray are used in a combination of the three-dimensional effect has been seen on some tiles. When considering the tiles of the period, the two-dimensional preferred motif to three dimensions shows that the craftsmen were on a different quest for their art. The tiles in the spaces consist of square patterns repeating each other. These square patterns form the composition of the area with similar square tile repeats such as square, rectangle ... In Antioch, tiles representing the symbol of the Cross were used on some tiles. The use of the cross motif suggests that tiles bearing Roman tile characteristics were used in some places in Antioch. The claw motif stands out in almost many motifs. Some tiles show that they create three dimensional effects through overlapping geometric forms. Some tile jerseys have been found to have a point called "can" in the middle in the form of a circle. When we look at the tile at the entrance of the Antakya High School building, when we examine the composition formed by the combination of the tiles, it can be thought that the geometric patterns used on the floor were inspired by the mosaics seen in the region. Yahya Nalcabasmaz Mansion 1. the color and style of the C curving form on the floor of the design is evident from the Baroque period.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 73-102

## KİMLİK ÇATIŞMALARINDA İSKENDERUN SANCAĞI: TARIK MÜMTAZ VE KARAGÖZ, MONOGRAFİK BİR ÇALIŞMA

**İlkim BÜKE OKYAR**

Siyasal Bilgiler ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Yeditepe Üniversitesi,  
dibuke@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-4272-8142

**Makale Geliş Tarihi:** 17.02.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 07.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** BÜKE OKYAR, İ. (2019). Kimlik çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz, monografik bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 73-102.

### Öz

1930'ların başında Suriye'nin bağımsızlık mücadelesi süreciyle birlikte hız kazanan Sancak meselesi bölgedeki kimlik ve aidiyet tartışmalarını iyice çatışmalı bir hale getirmiştir. Arapların hayal ettiği millet kavramı ile Sancak Türklerinin birbiriyle örtüşmemektedir. Bu çatışma içinde dil ve kültür, Sancak'ın akıbetinin belirlenmesindeki en önemli alanlar olarak kendilerini göstermişlerdir. Dil ve kültür üzerinden şekillenen bu kimlik ve aidiyet çekişmeleri içinde, popüler kültürün milliyetçi kadroların oluşmasındaki rolü de önemini arttırmıştır. Makalem, bu yaklaşımda, Sancak gibi tartışmalı bir bölgedeki milliyetçilik hareketlerine ışık tutan orijinal bir kaynağın literatüre katkıda bulunmasını amaçlayan, monografik bir çalışmadır. Çalışma, 1933-1934 yılları arasında İskenderun Sancağında yayınlanan Tarık Mümtaz'ın siyasi hiciv gazetesi Karagöz'ün tüm sayılarını içeren nadir koleksiyonuna dayanmaktadır. Bu çalışmanın çekişmeli siyasi bölgelerdeki milliyetçilik ve kimlik inşası üzerine yapılacak akademik incelemelere popüler kültür ve basın üzerinden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler** Çekişmeli milliyetçilik, milli kimlik, popüler kültür, siyasi karikatür, İskenderun Sancağı, Tarık Mümtaz

## **SANJAK'S CONTESTED IDENTITIES: TARIK MUMTAZ'S KARAGOZ AS A MONPGRAPHIC STUDY**

### **Abstract**

*My article is a monographic study that aims to contribute an original source into the literature. The study is originated in a serendipitous discovery of rare collection of Tarik Mumtaz's political satire gazette Karagöz published in Sanjak of Alexandretta between 1933-1934. For a long time this publication had gone unnoticed and remained an untouched yet potentially valuable source for the study of Sanjak's history. Various sources have documented the Alexandretta dispute, but scholars have almost entirely privileged on the dispute itself, emphasizing mainly on the political aspects of the period from 1936 to the inclusion of the Sanjak to Turkey in 1939. However, the scholars failed to engage in deeper analysis to examine the content of the popular print media to consider its importance in perception building in a province where the national identity building was the main theme. I hope this research will contribute to the formation of an interdisciplinary approach to this specific era in Turkish history.*

**Keywords:** *Contested nationalism, national identity, popular culture, political cartoons, Sanjak of Alexandretta, Tarik Mumtaz*

### **Giriş**

Bu çalışma, kıymetli araştırmacı, kültürel tarihçi Turgut Çeviker'in kişisel arşivinden benimle paylaştığı, İskenderun Sancak'ına dair çok istisnai bir koleksiyonla mümkün olmuştur. Bir monografi niteliğinde olacak bu makalenin ana amacı, çekişmeli siyasi bölgelerdeki (*contested spaces*) milliyetçilik (*nationalism*) ve kimlik (*identity*) inşası çalışmalarına popüler kültür bakış açısı üzerinden katkı sağlayacağına inandığım *Karagöz Gazetesi* adlı eseri kaynak olarak literatüre sunmaktır.

*Karagöz*'ün baş yazar ve editörü, Milli Mücadele sürecinde Ankara'nın karşısında yer almış ve Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Türkiye'den sürülmelerine karar verilmiş olan *yüz ellilikler* olarak adlandırılan listeye yirmi birinci sıradan girmiş olan Tarık Mümtaz'dır. Eser, 1921'de Türkiye ve Fransa arasında yapılan Ankara antlaşması ile Fransa'nın manda yönetimi altına girmiş olan Suriye'de özerklik statüsündeki İskenderun Sancağı'nda, 1933-1934 yılları arasında yayınlanmıştır.

Eserin ulus-devlet oluşumunda milliyetçilik ve kimlik çalışmalarına bir örneklem olarak önemi iki alanda açıklanabilir. İki, 1936'da Hatay ismini alan İskenderun Sancağının, Fransız mandası altındaki Suriye'nin bağımsızlık çalışmaları etrafında Türk ve Arap milliyetçiliğini içine çektiği bir merkez olmasından kaynaklanmaktadır. Bu süreçle başlayan milli kimlik çatışmaları ortak dil ve kültür meseleleri üzerinden kendini göstermiştir. Her devletin özel bir kolektif dilsel öze sahip olması gerektiği fikri, Milliyetçilik çağını I. Dünya Savaşı'na götüren miraslarından olmuştur. Aynı fikir sancakta yaşayan Türklerin ve Arapların milliyetçilik tartışmalarının da temelini oluşturmuştur (Satloff, 1986: 153; Khoury,

1987: 138). Bu temel üzerinden oluşan entelektüel harekette bölgedeki tek Türkçe siyasi popüler mizah dergisi olarak eserin etkisi yadsınmayacak kadar önemlidir. İkincisi ise, eserin bu çatışmalı süreçte yerel siyasette etkin role sahip sosyal ve kültürel elitin, çok kültürlü bir topluma sahip olan Sancak içerisinde yer alan aktörler olarak birbirleriyle sürdürdükleri ilişkileri estetik bir görsellikle kurgulamış olmasıdır. Eser, yayımlandığı dönemin sosyal, kültürel ve siyasal elitinin adeta teatral bir iz düşümü gibidir. Bu nedenle, hakları için mücadele veren bir kent literatürünün tartışmalı söyleminin ortaya çıkması, kültürel bir hafızanın oluşması ve Türk milli kimliğinin halk egemenliği için entelektüel bir hareket olarak ivme ve şekil kazanması, nihayetinde de mutlak bağımsızlığın yolunu açması bakımından dikkate değerdir.<sup>1</sup>

Hatay meselesi dünya siyasi tarihindeki yerini aldığından beri pek çok akademik çalışmada mercek altına alınmış olsa da, bu çalışmaların çoğu Mustafa Kemal Atatürk'ün Hatay'ın anavatanına katılması konusundaki kararlılığı etrafında şekillenen 1936'dan 1939'a kadar olan dönemi merkezlerine oturtmuştur.<sup>2</sup> Önceki dönemlere dair Sancak'ın siyasi, sosyal ve kültürel dinamiklerini yansıtan çalışmalar ise sınırlıdır.<sup>3</sup> Bunun da ötesinde, Sancak halkının çok kimlikli yapısı içerisindeki çekişmelerin yerel, ulusal ve hatta uluslararası siyasete tesiri ve popüler kültürün bu meselelere etkilerini değerlendiren çalışmalar oldukça az sayıdadır.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Görsel retorik'in kültürel hafızadaki yeri ile daha fazla bilgi için bkz. Hill, C. A., & Helmers, M. (Eds.). (2012). *Defining visual rhetorics*. Routledge.

<sup>2</sup> Mustafa Kemal'in millete hitabeti için bkz. *Cumhuriyet*, 2 İkinci Teşrin 1936. Hatay'ın Anavatan'a katılımına dair ulusal ve uluslararası olmak üzere oldukça çok araştırma ve kitap basılmıştır. Bu yayınlardan birkaçı için bkz. Khadduri, M. (1945). "The Alexandretta Dispute." *American Journal of International Law*, 39(3), 406-425. Sanjian, A. K. (1956). "The Sanjak of Alexandretta (Hatay): Its Impact on Turkish-Syrian Relations (1939-1956)." *Middle East Journal*, 10(4), 379-394. Watenpugh, K. D. (1996). "Creating Phantoms": Zaki al-Arsuzi, the Alexandretta Crisis, and the Formation of Modern Arab Nationalism in Syria." *International Journal of Middle East Studies*, 28(3), 363-389. Güçlü, Y. (2001) *The question of the Sanjak of Alexandretta: A study in Turkish-French-Syrian relations* (Vol. 87). Turkish Historical Society Printing House. Kodaz, Y. (2016) "Bağımsız Suriye İçin Atılan İlk Adım: Fransa-Suriye Antlaşması ve Türk Kamuoyu (9 Eylül 1936)." *TAD*, 59(35), 213-237. Sofuoğlu, A. ve Dağıstan, A. (2004) "Sancak'ta Fransız Mandat Yönetimi ve Türkiye", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, c.XX, S. 60. Sofuoğlu, A. (2005) "Arşiv Belgeleri Işığında Sancak (Hatay)'ın Bağımsızlık Sürecinin İlk Aşaması ve Türkiye", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. Melek, A. (1993) *Hatay Nasıl Kurtuldu*, Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ada, S. (2005). *Türk-Fransız İlişkilerinde Hatay Sorunu (1918-1939)* (Vol. 111). İstanbul Bilgi Üniversitesi. Payaslı, Volkan (2017) *Sancak'tan Vilayet'e Hatay (1921-1960): Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yönüyle*. Ankara: Atatürk Araştırmaları Merkezi.

<sup>3</sup> Sancak'ın Manda dönemine dair sosyo-kültürel çalışmaların bir kısmı için bkz. Satloff, R.B. (1986). "Prelude to conflict: communal interdependence in the Sanjak of Alexandretta 1920-1936," *Middle Eastern Studies*, 22:2, 147-180. Shields, S. D. (2011) *Fezzes in the River: Identity Politics and European Diplomacy in the Middle East on the Eve of World War II*. Oxford University Press. Khoury, P. S. (1987). *Syria and the French Mandate: The Politics of Arab Nationalism, 1920-1945*. Princeton University Press. Çelenk, S. (1997) *Hatay'ın Kurtuluş Mücadelesi Anıları*, Antakya Gazeteciler Cemiyeti yayınları.

<sup>4</sup> Sancak içerisindeki ekonomik, kültürel ve sosyal ilişkiler üzerine bkz. Yazganalp, Tarık Mümtaz (1936) *Çizgiler ve Bilgiler*, Halep Maarif Matbaası, Halep. Üstün, M. T. (2016) "An Example for Socio-Economic Interactions in The Sanjak of Alexandretta In the Mandate Period (1921-1938): An Evaluation of The



*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

1921-1936 arasındaki kısa süre boyunca İskenderun Sancağı çok kültürlü toplumsal yapısı içinde özerk bir bölge şeklinde oluşmuştur. Sancaklılık nosyonunun, yani Sancaklı olma halinden oluşan ayrıcalık hissini içinde, bazı kültürel ve sosyal meseleler ve yabancıları dışlayan yerel ağların içindeki toplumsal dayanışma kavramları öne çıkar. Bu olgular Pierre Bazantay, Avedis Sanjian ve Semih Çelenk gibi aydınların eserlerinde yer bulmuştur. Tüm bu açılardan ele alındığında eser, mizahi ve görsel üslubuyla, basıldığı dönem ve coğrafyada gelişen siyasi oluşumun okunmasında etkili olacaktır.

Makale ana eksenle bağlantılı olan, Tarık Mümtaz'ın temel ideolojik değişimlerini yansıtan biyografisine yer verecektir. Ardından, tohumları Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde atılmış, Cumhuriyete geçiş döneminde sürekliliğini sağlamayı başarmış ve bu zaman içerisinde İstanbul'daki günlük gazetelerden daha çok okunur hale gelmiş olan siyasi mizah gazetesi *Karagöz* (Çeviker, 1988: 136) tanıtılacaktır. Takiben İstanbul'da basılan *Karagöz* ile Mümtaz'ın 1933 senesinde Sancak'ta aynı adla yayınlanmaya başladığı *Karagöz dergisi* arasındaki ilişki ve bu ilişkinin Sancak'taki Türk kimliği üzerindeki sembolik önemi gösterilecektir. Türk milliyetçi kadronun şekillenmesinde etkin bir yayın aracı olan *Karagöz* dergisinin tematik analizi ve görsel içeriğinin en önemli unsurunu oluşturan siyasi ve sosyal elitinin portreleri, çalışmanın geri kalan kısmını oluşturmaktadır.

**Tarık Mümtaz (Yazganalp)**

Tarık Mümtaz çok yönlü, ilginç bir karakterdir. Ansiklopedik kaynaklarda gazetecilik ve yazarlık kimlikleri öne çıkar. Oysa, askeri ve siyasi kimliği de Mümtaz'ı anlamak için bir o kadar önemlidir. Ne de olsa bir ömür boyu taşıması gereken olan "yüz ellilik" sıfatını tam da bu pozisyonlardaki görevleri yüzünden almıştır. Afşın Günaydın'ın derlediği ve Tarık Mümtaz'ın kaleme aldığı *Mütareke Günleri* adlı eserde Mümtaz Yüz ellilikler listesine girişinin sebebini Damat Ferit Paşa'nın yaverliğini yaptığı dönemde Kuvâ-yı İnzibâtiye Mitralyöz kumandanlığına atanmış olmasına bağlamıştır (Günaydın, 2017: 12-13).

Tarık Mümtaz'ın biyografisini anlatan kaynaklar çok sınırlıdır.<sup>5</sup> Ancak yayınlanmış bu çalışmalar üzerinden kısaca derleme yapacak olursak, Tarık Mümtaz

---

Document in Keshishian Family Heritage." *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 56-75. Akyol Demirci, E. (2010). *Sınırdaki kimlikler: Türkiye'ye ilhak sürecinde Hatay*. Libra Kitap. Özkaya Duman, O. (2016) *Halep Maarif Matbaasından Tarık Mümtaz'ın Kalemiyle Çizgiler Ve Bilgiler*. Doç. Dr. Ahmet Gündüz. Özkaya Duman, Olcay (2016) "Kaleminden Kelama Sancak'ta Bir Dil Atölyesi ve Anadil Savunması: "Yeni Mecmua" (1928-1930)" (Ed. Bulent Ari) *Hatay Tarihi ve Kültürü Üzerine Araştırmalar-1* Dr. Mehmet Tekin Armağanı.

<sup>5</sup> Bu konudaki en kapsamlı çalışmaları Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi öğretim üyeleri Doçent Doktor Olcay Özkaya Duman ve Volkan Payaslı'nın yayınlarında bulabiliriz. Bkz. Payaslı, V., ve Özkaya Duman, O. (2014). Bir Yüzelliliğin Halep Gezi Notlarından Günceler: Tarık Mümtaz Yazganalp (Göztepe). *Electronic Turkish Studies*, 9(4). Özkaya Duman, O. (2016) "Halep Maarif Matbaasından Tarık Mümtaz'ın Kalemiyle Çizgiler ve Bilgiler." (Editörler Doç. Dr. Gündüz, A ve Selim Kaya) *Hatay Araştırmaları II*. Şaduman Halıcı'nın 1998'de bugün kapalı olan Emniyet Müdürlüğü Arşivlerinden derleyerek yazdığı yüksek lisans tezi de

1871 yılında İstanbul'un Göztepe semtinde doğmuştur. Daha sonraki zamanlarda Göztepe soyadını kullanacak olması bu sebeptir. Harbiye'yi bitirdikten sonra teğmen olarak Osmanlı ordusuna katılmıştır. Askeri kariyerinin yanı sıra yazılar yazmaya devam etmiş, mütareke ve Milli Mücadele dönemlerinde çıkarttığı dergi ve yayınladığı yazılarda İttihat ve Terakki'nin, daha sonra da milli mücadelenin karşısında olmuştur (Halıcı, 1988: 92-94 ; Payaslı ve Özkaya Duman, 2014: 970).

Lozan Antlaşması'nda belirtilen yüz elli kişilik sürgün edilecekler listesine yirmi birinci sıradan girerek 1924'de yayınlanan yasa ile Türkiye'den çıkartılmıştır. Bir müddet Almanya'da bulunmuş ve buradaki İslami gruplara yakınlaşmış ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin girişimleriyle sınır dışına çıkartılmıştır. Damat Ferit ve Vahdettin'e olan yakınlığı üzerinden San Remo'ya Vahdettin ile görüşmeye giderek, Vahdettin'nin son günlerinde yanında olmuş, ölümünün ardından da naaşı ile birlikte Fransız mandası altındaki Şam'a geçmiştir.

Mümtaz, Şam'da bulunduğu dönemde dört sayfalık Çerkezce, Arapça, Türkçe ve Fransızca *Març* adında, bir de "*Hamra*" isimli Türkçe bir gazete çıkartmıştır. Bunlardan özellikle *Març*, Türkiye aleyhinde propaganda mahiyetindedir. 1926'da bu gazetelere ilave olarak "*Musavver Sahra*" isimli bir edebi derginin de yayını üstlenmiştir. Bu dergi o sırada Şam ve civarında bulunan Rıza Tevfik, Ali İlmî gibi İslami muhafazakâr ve Cumhuriyet'e oldukça tavırlı diğer yüz elliliklerin yazılarını basmasıyla önem arz eder (Halıcı, 1998: 94). Mümtaz'ın son derece hareketli Türk muhalifi yayıncılık hayatının dönüm noktası, 1933'te Cumhuriyet'in onuncu yılı dolayısıyla genel bir af ilan edileceğinin açıklanması üzerine olmuştur denilebilir. Fransızlar tarafından Türkçülük propagandası yapan ve Antakya'da yayınlanan *Yeni Gün* gazetesinin karşısında yazması için Basil Huri tarafında Arapça ve Türkçe yayınlanan *Antakya Gazetes*'nin başına getirilmiş olduğu halde burada Türkiye aleyhindeki yazılarına son vermiştir. Bu tutumuyla beraber kısa bir süre sonra *Antakya* gazetesindeki işine de son verilmiştir (Halıcı, 1998: 95; Payaslı ve Özkaya Duman, 2014: 971). Mümtaz tam da böyle bir dönemde *Karagöz* gazetesini bağımsız olarak çıkartmaya başlamıştır. Halıcı'nın yayınlanmamış tezinde de belirttiği gibi derginin çıkartılabilmesi için İstanbul'daki evini kardeşi aracılığıyla satmak zorunda kalmıştır (Halıcı, 1998: 94-95).

*Karagöz*'ün Mümtaz için önemi iki türlü düşünülebilir. İlk olarak yeni bir düşünce kimlik yapısıyla kendini konumlandıracağı bir gazete yayınına başlamıştır. Payaslı ve Özkaya Duman'ın (Payaslı ve Özkaya Duman, 2014: 969) da belirttiği gibi, o dönemin önemli entelektüellerinden Cemil Meriç anılarında Mümtaz'ın birdenbire nasıl değiştiğinin ve *Karagöz* ile birlikte hayatına Türk milliyetçisi olarak nasıl devam ettiğinin altını çizer. Öyle ki sancaktaki gazeteler genelde Arapça ve Türkçe olarak çift dilli yayınlanırken, *Karagöz* Türkçe olarak basılmıştır. Kısa bir geçmiş öncesinde

---

Mümtaz'ın yüz ellilik olması sebepli tüm sosyal ve siyasi aktivitelerinin kayıt altına alındığı kaynaklar üzerinden oldukça kapsamlı bilgi vermektedir. Halıcı, Ş. (1998) *Yüzellilikler*, Anadolu Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

İslamcı yüz elliliklerden Ali İlmi Fani, Radi Azmi, Mesut Fani, Memduh Selim gibi isimlerin yazılarını yayınlarken, *Karagöz*'de Mümtaz bu isimlere saldırmaya başlamıştır (Halıcı, 1998: 96; Payaslı ve Özkaya Duman, 2014: 971-972).

İkinci olarak Mümtaz *Karagöz*'de çoğu zaman gazetecilik kariyerinin geri planında kalmış olan karikatür yeteneğini de sergileme imkânı bulmuştur. Mümtaz'ın karikatür üslubunun grotesk ve alaşağı edici inceliklerini kullanarak Fransa Manda Suriye'si içerisindeki belki de en önemli karikatüristlerden biri olarak kendini gösterdiğini söyleyebilir. *Karagöz* gazetesi Mümtaz'ı dönemin sosyal ve kültürel elitini oluşturan aşiret ve aileleri, aynı zamanda siyasi elit olarak Fransız manda yönetimi temsilcilerini görsel ve mizahi bir boyutta betimleyerek farklı bir yöntem ile eleştirilerini ve yorumlarını dile getirmek konusunda yayıncılık kariyerinde ileriye taşımıştır. Öyle ki bu başarısı Mümtaz'ı *Karagöz*'de tanıttığı karakterlerin birkaçını detaylı biyografileri ile birlikte 1936'da *Çizgiler ve Bilgiler* (Les Traits et Les Connaissance) adlı eserinde toplamasına sebep olmuştur. Bu eserin girişinde Mümtaz betimlemelerine yönelik "Suriye karikatür ve portre alanının kutlu ve başarılılarından sayılan çizgiler" olarak söz eder (Yazganalp, 1936: 7-8; Özkaya Duman, 2016b: 81).<sup>6</sup>

*Karagöz* gazetesi yayınlandığı bir yıl süresince manda yönetimi ve özellikle Arap milliyetçiliğine karşı yayınları ve Türk milliyetçiliği propagandası yapması sebebi ile pek çok kere durdurulmuş ve mahkemelik olmuş, en sonunda da kapatılmıştır. Mümtaz *Karagöz*'ü 1935'de yayın hayatına *Karagöz ve Hacivat* adıyla tekrar soktuysa da gazete fazla uzun soluklu olamamıştır.<sup>7</sup> Mümtaz maddi zorluk içerisinde kaldığı bu dönemde ideolojik gelişimlerinde etkisinin çok olduğunu düşündüğüm Türk gençlik gruplarından yardım görmüştür (Halıcı, 1998: 96). Mümtaz hayatının geri kalan kısmında Hatay'daki Türkçülük savunuculuğunun en önemli isimlerinden biri olarak kalmıştır. 1938 affı ile birlikte İstanbul'a gelse de burada kısa bir süre kalarak tekrar Antakya'ya dönmüştür ve Hatay'ın kültürel ve sosyal gelişimi için çalışmalarına devam etmiştir.

**Osmanlı'dan Türkiye'ye, Türkiye'den Sancak'a: *Karagöz*'e Kısa bir Bakış**

Sancak'taki mizah gazeteciliği kültüründen bahsedebilmek ve Mümtaz'ın *Karagöz* gazetesinin Türk milliyetçiliği söyleminde alt okumasını daha iyi yapabilmek için Osmanlı İmparatorluğu döneminde ikinci Meşrutiyetle başlayan siyasi karikatür gazeteciliğine ve bu sürecin Milli Mücadele ile nasıl komplaktığına bakmak gerekir.

İkinci Meşrutiyet döneminin 1908'de ilanı ile renklenmiş Türk karikatür tarihi görsel ve mizahi açıdan pek çok örnek üretmiştir. O dönemin baş yapıtı diyebileceğimiz en istikrarlı görsel mizah gazetesi İstanbul'da basılan *Karagöz*'dür. 1908 Ağustos ayında kendi de karikatürcü olan Ali Fuat Bey tarafından çıkartılmaya

---

<sup>6</sup> Yazganalp, T.M. (1936), *Les Traits et Les Connaissance*, Halep Maarif Matbaası. Eserin kapağı ve içindeki resimlerin alt yazıları Fransızca ve Eski Türkçe olmak üzere iki dilde basılmıştır. Ancak önsöz ve giriş Arapça ve pek çok diğer metin Arapça olarak neşredilmiştir.

<sup>7</sup> *Karagöz* yayın hayatının tekrar 1938 yılında kesintili olarak *Hacivat-Karagöz* adı ile devam etmiştir.

başlayan *Karagöz* bünyesinde M. Rifat, Baha Tevfik, Mahmut Nedim, Aka Gündüz, Halit Naci, Mehmet Baha gibi dönemin en önemli yazar, şair ve çizerlerini bulundurmıştır. Zamanının maddi ve siyasi zorlukları ile mücadeleyi başarmış olarak Mütareke dönemine girebilen tek görsel mizah gazetesi yine *Karagöz*'dür.

Gazetenin bu başarısı Osmanlı eğlence ve hiciv kültürünün en şayan-ı dikkate değer örneği olarak gelişmiş *Karagöz* hayal perdesinin ve onun stereotiplerinin baskı kâğıda başarıyla aktarılmış olmasıdır. Bu halk ananesinin modern karikatürçülük içerisinde toplumun daha geniş bir kesimine dağılması gazetenin popülerliğini oldukça arttırmıştır (Büke Okyar, 2016: 72-73 ve 2017: 565). Post-kolonyal çalışmalarda önemli isimlerden Partha Chatterjee'nin milliyetçilik ve milli kimlik çalışmalarında belirttiği (Chaterjee, 1993: 72) popüler olanın benimsenerek klasiklerin gelenekselleştirilmesiyle milli bağların kuvvetlendirilmesi kavramlarını *Karagöz* dergisi muhtemelen çok da farkında olmadan yerine getirmeyi başarmıştır. Gazetede geleneksel *Karagöz* hayal perdesi metinlerinin temel özelliklerini taşıyan ve halk dilinin bütün olanaklarını kullandığı alt yazılar tasvirici bir anlayışla oluşturulan çizimlerle bütünleştirilerek sunulmuştur (Çeviker, 1991: 136-137). Bu bağlamda gazete çizerleri özellikle mütareke dönemi ile birlikte karikatür karelerinin içinde yarattıkları sahnelerde Türklük meselesini merkezde konumlandırmış, siyasi ve sosyal gelişmeleri buradan yorumlamıştır.

Milli Mücadele sırasında imparatorluk basını temelde iki kampa bölünmüştür: Mustafa Kemal'i destekleyenler ve İstanbul Hükümeti'yle saraydan yana olanlar. Mümtaz bu dönemde ikinci kampa dahil olmuş ve yine o dönemde *Karagöz*'ün Mustafa Kemal ve Milli Mücadeleyi destekleyen yayını karşısında 1922'de saraycı tavırla öne çıkan *Aydede* gazetesini çıkaran Refik Halid ile yakınlaşmıştır. Bu yakınlık daha sonraki sürgün yıllarında da *Karagöz*'ün yazar kadrosunda beraber çalışmalarını devam edecektir (Çeviker, 1991: 136; Apaydın, 2007: 9).

Eğer Foucault'diyen bir kavram içerisinde incelemek gerekirse, Tarık Mümtaz'ın 28 Haziran 1933'te ilk sayısını yayına koyduğu gazetesinin adını neden *Karagöz* olarak seçtiğini anlamaya çalışmak, Mümtaz'ın bu büyük ideolojik dönüşümünü tanımlamakta çok önemlidir.<sup>8</sup> Hayal perdesinin kahramanı *Karagöz*, sembolik olarak toplum algısında hali hazırda karşılığı olan güçlü bir imgedir. Hatta biraz daha teori içerisinde konumlandırmaya yeltenirsek Bourdieu'nün, modern toplum içindeki aktörlerin kendilerine benimsedikleri pozisyonları işlevsel ve güçlü kılan sermaye biçimlerini (ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik) özümsemesi ve devam eden bu saha pozisyonlarıyla ilgili sermayeyi yenilemesi gerekliliğini savunduğu tartışmasından yola çıkılabilir (Bourdieu, 1984: 169-175). Bourdieu *Language and Symbolic Power* adlı eserinde toplum içinde yer sahibi bu aktörlerin kendi sosyal kimliklerini tanımlamak adına dünyaya ait kendi vizyonlarını veya

---

<sup>8</sup> Foucault'nun tarih yapma yöntemi, özellikle de tarihi kayıtlarda mevcut olan "arşiv" veya belge küntlesinin nasıl birleştirileceğini ve yorumlanacağını ortaya koyması bakımından post-yapısalcı bakış içinde önem taşır. Foucault, M. (1993) *The Archeology of Knowledge*, s.82-83.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

kendilerinin karşısında yer alan vizyonları dayatmakta sembolik betimlemelerin ne kadar etkin olduğundan söz eder (Bourdieu, 1991: 234). Yine Bourdieu'ye göre bu betimlemeler her türlü görsel, sanatsal, edebi gibi sembolik bir yapıyı içermektedir. Bu çerçevede içerisinde Mümtaz'ın değişen ideolojik kimliğini yeni bir saha pozisyonu olarak düşünülebilir. Bu bağlamda Mümtaz'ın yeni pozisyonundaki siyasi vizyonunu belirlemek adına sembolik bir konumlandırma yapması önemlidir. *Karagöz* bu anlamda aslında kendi yeni sosyal kimliğinin bir kısaltması, bir lakabı gibidir.

Eğer 1933 senesindeki "Karagöz" kelimesini Sancak'ta sosyokültürel olarak çözümlenmeye çalışırsak akla ilk gelecek kavramlar Osmanlı'dan Cumhuriyet'e varlık göstermiş, yani gelenekleri ve geçmişi ile barışık ama aynı zamanda modernleşmeye de ayak uydurmayı başarabilmiş yenilikçi bir vücut olarak düşünebiliriz. Bu aslında belki de tam da Mümtaz'ın kendini konumlandırmak istediği bir nokta idi. Fransız mandası altındaki sancak sınırlarında yeni kimliğinin taşıdığı Türkçülük'e dönüş unsurlarının anavatanı ile olan bağlarını daha iyi ne kurabilirdi? Bu bağlamda Mümtaz toplumsal bir aktör olarak Sancak'taki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayları kendini konumlandığı bu yeni vizyon üzerinden oluşturmuş ve bu vizyon üzerinden toplumsal algıyı kurgulamaya çalışmıştır.

Karagöz ismindeki bir ikinci müstehzi unsur da Mümtaz'ın Mütareke dönemi süresince Ali Fuat'ın Mustafa Kemal taraftarı *Karagöz*'ünün tam tersinde bir alanda kendini konumlandırmış olmasıdır. Dolayısı ile 1933'de kendi çıkarttığı dergiye *Karagöz* ismini vermesi yukarıda da altını çizilen siyasi pozisyonundaki keskin değişimin somut bir delili olmuştur. Mümtaz'ın *Karagöz*'ünde yalnız kendisi değil, *Aydede*'yi çıkartarak Milli Mücadelenin ve Ali Fuat'ın *Karagöz*'ü karşısında yer almış Refik Halid ve şair Rıza Tevfik gibi isimler de bir dönüşüm sergilemişlerdir. Mümtaz'la birlikte *Karagöz*'ün çatısı altında yeni Türk inkılaplarının savunucusu olmuşlar, Türk milliyetçiliğine çizgi ve yazılarıyla destek vermişlerdir.

Simgesel olarak kendini gelenekleriyle de tanımlamaya özen gösteren Mümtaz, her ne kadar Karagöz ismini kullanarak Cumhuriyet ile Sancak arasında organik bir bağ kursa da, görsel olarak bakıldığında onun *Karagöz*'ünün İstanbul'da yayınlanan *Karagöz*'den farklı betimlendiğini görürüz (bkz. Resim 1). Bu açıdan Mümtaz'ın *Karagöz*'ü daha çok Ali Fuat'ın *Karagöz*'ünün 1928 harf devrimi öncesinin bir uzantısı gibidir. Harf devriminin etkileri sancakta oldukça yaygın olmakla beraber, *Yeniğün* ve Halep'te yayınlanan *Vahdet* gazeteleri gibi Mümtaz'ın *Karagöz*'ü de yayınına Osmanlıca Türkçesi'yle devam etmiştir.<sup>9</sup> Hala Fransız mandasına bağlı olan Suriye'nin özerk vilayeti konumunda olan Sancak'taki milliyetçilik çatışmaları içerisinde Fransız manda komiserliğinin de desteği ile Arapça'ya ağırlık verilmiştir (Satloff ,1986: 151; Ada, 2005: 86; Payaslı, 2011: 1699; Özkaya Duman, 2019: 193;

---

<sup>9</sup> Sancaktaki Türk Harf İnkılabının etkileri ile ilgili bkz. Payaslı, 2011 ve Özkaya Duman, 2019.

Kodaz, 2016: 216-217).<sup>10</sup> Türkçe yayınlar üzerinde de manda yönetimi tarafından sansür ve baskı oluşturulmuştur. Türkçe gazete ve dergiler eski Türkçe kullanmaya devam etmiş yalnızca birkaç ara başlıkta Latince harfleri ile Türkçe kullanmışlardır (Özkaya Duman, 2019: 193). Aynı sebeple *Karagöz'ün* bir yıl boyunca çıkarttığı doksan bir sayının içinde yalnız alt başlığı olan “Karagöz ve Hacivat” bölümü ile iç sayfadaki “Memleket Haberleri” köşesinin başlığını Latin alfabesi ile yayınlamıştır.

**Resim 1** İstanbul 1928 ve 1933 basımlı *Karagöz* dergisinin Antakya 1933 basımlı *Karagöz* ile karşılaştırılması



<sup>10</sup> 10 Mart 1921 de yapılan Türk-Fransız Antlaşması'na göre “Fransız hükümetinin İskenderun bölgesinde özel bir idari rejim kurmasını ve Türk nüfusa kültürünü geliştirme ve Arapça ve Fransızca'ında yanı sıra resmi niteliğe sahip olacak Türk dilini kullanma konusunda her türlü kolaylığı önermesini” öngörüyordu. Ancak bu durum 1930ların başında değişmiştir, Suriye Meclisi 7 Ağustos 1928'de kabul ettiği bir anayasa Ürdün, Filistin ve Lübnan'ı da içine alan büyük Suriye birliğini savunmuştur. Ancak Fransa'nın Suriye'deki Yüksek Komiseri Henri Ponsot, anayasada Fransa'nın Suriye'deki mandasını ortadan kaldıracak maddeler bulunduğu gerekçesi ile meclisi kapatmıştır. Fransa kendi hazırladığı Milletler Cemiyeti Mandalar Komisyonu tarafından da onaylanan anayasayı 14 Mayıs 1930'da yürürlüğe koymuştur. Anayasa şartlarından memnun olmayan Suriye meclisi 1933'te tekrar seçime gitmiştir. Bu seçimlerle birlikte Suriye'nin bağımsızlık hareketleri hızlanmıştır. Bu sırada Yüksek komiserlik görevindeki Henri Ponsot görevinden alınarak yerine Comte Damien Martel atanmıştır. Temmuz 1933'te Beyrut'a gelerek görevine başlayan Martel tarafından hazırlanan Suriye-Fransa bağımsızlık antlaşması ile Fransa, Suriye ile İngiltere ile Irak Antlaşması'na benzer bir antlaşma yapmayı ve ancak buna azınlıkların korunması hakkında bir madde ilavesini teklif etmiştir. Ancak 16 Kasım 1933'te imzalanan bu antlaşma Suriye Meclisi tarafından kabul edilmemiştir. Tüm bu süreçler gün geçtikçe Sancakta da hissedilir hale gelmiş, milliyetçi guruplar arasında gerginliğin artmasına sebep olmuştur. Kodaz, Y. (2016). “Bağımsız Suriye için Atılan İlk Adım: Fransa-Suriye Antlaşması ve Türk Kamuoyu (9 Eylül 1936).” *TAD*, 59(35), 213-237.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

**Karagöz Gazetesi'nde Görsel Retorik: Tema ve Tiplmeler**

Karagöz 28 Haziran 1933'den 1 Haziran 1934'e kadar toplam doksan bir sayı olarak yayınlanmıştır. Gazetenin ismi eski Türkçe ile yazılan "Karagöz" dür. Alt başlık ise yeni Türkçe ile yazılan "Hacivat ve Karagöz" dür. Gazete kendini "Cumartesi ve Çarşamba çıkan tok sözlü hak gazetesidir" sözleri ile tanımlar. Fiyatı iki kuruştur. "İmtiyaz sahibi ve mesul müdür Tarık Mümtaz, idare mahalli Antakya'da Hükümet Caddesi Karagöz idaresi, Antakya Matbaası" bilgileri gazetenin son sayfasında sol alt köşede belirtilir. Gazete dört sayfa olarak basılır. Gazetenin kurgulanmasında Karagöz hayal perdesinin söylemi hakimdir. Bu bakımdan Ali Fuat'ın tam bir devamlılığını sergiler. Her ikisi de ilk sayfasına hayal perdesini baş rol oyuncularını olan Karagöz ve Hacivat'ın gündemdeki meseleyi yorumladıkları bir siyasi karikatürle başlar. Karikatürün alt yazıları olayı Türk kimliği üzerinden anlatır. Burada Karagöz ve Hacivat halkın sesi olarak karşımıza çıkar. Diğer sayfaları muhavere, Karagöz'ün mahkemesi, be yahu, takvim-i cedit, memleket hali, şen fıkralar, harici haberler ve monologlardan oluşan sütunlar ve bunların aralarına serpiştirilmiş küçük portre çizimleri kapsar. Son sayfa kimi zaman ilave bir portre karikatür içerebilmektedir. Ancak dergiyi Ali Fuat'ınkinden ayıran en büyük özellik, çizerinin üslubudur. Bu bakımdan Mümtaz'ın *Karagöz*'ü çok özel bir yere sahiptir. Yarattığı çizgisel tiplmelerle İskenderun sancağının önemli karakterlerini görsel bir zenginlik ve hicivle resmeder. Karikatürel olarak resimlediği karakterlerin sembolik görseelliği Sancak içerisindeki kimlik algısının betimlenmiş halidir adeta.

Gazetenin ilk sayfası hayal perdesinin kurulup tiplerin güncel olaylardan esinlenerek, bazen de güncel olayları direkt aktardıkları sahnedir. Gazetenin daimî ve misafir tiplmeleri bu sahnede diyaloglar üzerinde temsil ettikleri ideolojik kamlardan Sancak'ın yerel siyasetine, kimlik çatışmalarına, eğitim politikalarına, dil meselelerine, iktisat ve ziraatına ve sosyal hayatına dair argümanlarını yaparlar. Böylelikle görsel retorik üzerinden okurlarını güncel olayların içine çeker, hem de değindiği konuya dair bir algı oluşmasına katkı sağlarlar. Bu bakımdan ilk sayfada yayınlanan siyasi karikatürler bu çalışmanın ana analiz unsurunu oluşturmuştur.

Eserin en çekici yanını oluşturan bu görsel retorik kurgusunun en önemli ayrıntıları aynı hayal perdesinde olduğu gibi figürlerdir. Bunlar Sancak içerisindeki siyasi, sosyal ve kültürel ağları ortaya koymuş, bu ilişkilere dair tüyolar vermiştir. Tiplerin bir kısmı daha sık kendini gösterirken bazıları sadece birer figürandan ibarettirler yahut bir iki hikâyeye mahsus kalırlar. Aynı hayal perdesindeki rolü ile *Karagöz*'de de Beberuhi bu karakterlerden biridir. Çizim ve alt yazılar kimi zaman neredeyse halkla arasındaki dedikodular gibidir. Doksan bir sayı içerisindeki olaylar birbirini izleyen hikayelerin perdelerine benzer ve oyuncular da bellidir. Mümtaz'ın *Karagöz*'e bir yıl süresince davet ettiği misafir karakter sayısı başroldeki *Karagöz* ve *Hacivat* hariç altmış birdir.

Görsel sembollerin retorik bir perspektiften incelenmesi, bu sembollerin söylem çalışmasında her zaman bulunmayan bir dizi insan deneyimine erişim sağladığının ortaya çıkmasıyla da artmıştır. Jean Y. Audigier'in (1991: 5) açıkladığı

gibi, mekansal olarak yönlendirilmiş, doğrusal olmayan, çok boyutlu ve dinamik insan deneyimleri çoğu zaman yalnızca görsel imgeler veya diğer zorunlu olmayan sembollerle iletilebilir. Bu tür deneyimleri anlamak ve ifade etmek için sembollere dikkat edilmesi gerekir (Hill ve Helmes, 2004: 311).

Takip eden iki tablo, sırası ile yayınladığı müddet boyunca *Karagöz*'de bahsi geçen karakterlerin (*Tablo 1*) ve ana temaların (*Tablo 2*) bir dökümünü literatüre tanıtmayı amaçlamaktadır.

İlk tabloda yer alan karakterlerin sembolik analizleri ayrı bir çalışmada derinlemesine incelenmelidir. Burada amaç, kısaca imgesel kimliklerin kültürel hafızaya yerleşmesinde ve bu hafızanın belli durum ve koşullarda nasıl tekrar bu imgeleri herhangi bir söylev gereksinimi duymadan yalnız sembolik betimlemelerle hafızadan geri çağrılabilirliğini örneklemektir. Mesela Mustafa Kemal'in 1925 şapka devrimi ile bu aksesuar bir anda kimlik meselesinin içinde kendini bulmuştur (Landau, 1984: 37, 127; Berkes, 1998: 125; Çelenk, 2008; Shields, 2011: 9).<sup>11</sup> Şapka giyenler toplumda Türkçülük ve Türk inkılaplarını destekleyen laik bir pozisyonda kendilerini konumlandırırken, şapka giymeyenler Türkçülük'ün karşısında algılanmışlardır. Sancak içinde durum benzer bir niteliktedir. Şapka bir anda kendini Türk ve Arap milliyetçileri arasında bulmuştur (Shields, 2011: 9-10). Mümtaz'ın karakterlerini bu kapsamda birkaç istisna hariç üç grupta toplayabiliriz: Şapka giyen Türkçüler, Fes giyen Arapçılar ve Fransız mandası altındaki hükümet görevlileri. Bu sembolik ayırım tüm betimlemelerde kendini gösterir.<sup>12</sup>

Mümtaz'ın çizimlerdeki bir başka özellik, tiplerin mesleklerine dair sembolik imgelerin karakterlerle bütünleştirmesidir. Mesela, bayındırlık ve inşaat baş mühendisi Rasim Bey'in gövdesini bir gönye oluşturur. Bir başka örnek olarak veteriner Aloul Bey her ne kontekstte olursa olsun elinde bir iğne üzerinde beyaz bir doktor gömleği giyer. *Yenigün* gazetesi editörü ve yayıncısı Şükrü Balcı her zaman şapkası ve elinde gazetesi ile okurlarının karşısına çıkar. Kırıkhan Müsteşarı'nın Türkçe konuşan bir Ermeni olmasına rağmen Arapça yayın yapan El Tahakküm gazetesinde yazmasını eleştiren Mümtaz müsteşarın gövdesini papağan olarak resmeder. Arabası ile hava atmayı seven İbrahim Edhem El-Memun Bey'i dahil

<sup>11</sup> Selim Çelenk'in de ayrıca şapka devrimi ve sancaktaki etkilerini kendi anılarını anlattığı <http://selimcelenk.blogspot.com/2008/10/apka-devrimiyle-ilgili-bir-ani.html> adresli blog sayfasından aktarmıştır.

<sup>12</sup> Tablolara dair bir önemli ayrıntıda o dönemdeki İskenderun sancağının idari yapısını içerir. 1926 yılında Fransızlar Milletler Cemiyeti'nin teşviğiyle İskenderun'da bir hükümet kurulması gündeme getirmişlerdir. Buna göre merkezi İskenderun olmak üzere kurulacak bu hükümetin kendi anayasası, kendi meclisi ve seçilmiş bir başkanı bulunacaktı. Yapılan seçimler sonucunda meclis başkanlığında Fransız olağanüstü komiserinin delegeliğini yapan H. Durieux olmak üzere, Arapların çoğunluğuyla bağımsız İskenderun hükümeti kurulur. Ancak hükümet, gördüğü tepkiler karşısında kısa bir süre sonra Şam'daki Merkezi Suriye Hükümeti'ne bağlanma kararı alır. Ortaya çıkan bu yeni durum üzerine Fransa'nın Suriye üzerindeki manda yönetiminin sona ereceği 1935 yılından sonra, İskenderun Sancağı'nın geleceğini, Türk nüfusun çıkarlarına uygun bir neticeye ulaştırmak amacıyla olan Türkler, Fransızların engelleme gayretlerine rağmen hedeflerine ulaşmak için yoğun bir propaganda faaliyetine girmişlerdir.






*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

olduğu her hikâyede elinde kornası, gözünde siyah gözlükleri ile görünürlülük kazanır.






İlk tabloda çizimlerin yanında asteriks olan karakterler hakkında biyografik bilgileri Tarık Mümtaz 1936'da yayınladığı *Çizgiler ve Bilgiler* eserinde detaylı bir şekilde anlatmıştır. Özkaya Duman (2016b: 82-97) Mümtaz'ın bu eserinin tanıtımını yaptığı çalışmada karakterlerin bir kısmını eserden Türkçeleştirdiği biyografik bilgileriyle akademik literatüre aktarmıştır. Bu bilgiler kısaltılmış halleriyle aşağıdaki tabloda da yer almaktadır. Tablodaki diğer karakterlere ait ön bilgiler ulaşılabilen kaynaklardan ve alt yazıların bağlamlarından çıkarımlarla derlenmiştir. Ancak bu biyografilerle ilgili araştırmaları daha ilerideki akademik çalışmalara bırakmak uygun görülmüştür.

**Tablo 1** Karagöz'de geçen tipler.

\* Mümtaz'ın 1936 da yayınladığı *Çizgiler ve Bilgiler* kitabında yayınlanmış olanlardır. Bilgilerle ilgili Eski Türkçe ve Arapçadan detaylı çevirisi için bkz. Özkaya Duman, 2016.

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Karagöz	Karagöz Tarık Mümtaz'ın temsilidir. Kendini Suriye Bayrağı altındaki Sancak Türklerinin sözcüsü olarak tanımlar. Halkın sesi olarak görürüz.
	Hacivat	Hacivat hayal perdesindeki geleneksel pozisyonunu Karagöz içinde tutar. Karagöz'ün en yakınındadır ve Karagöz'ün eleştirilerinde O'nu destekler. Bir anlamda milliyetçilik ruhunun sesi gibi kendini gösterir.
	Beberuhi	Figüran rolündeki Beberuhi hayal perdesindeki rolüne benzer şekilde karşımıza çıkar. Toplumun önemsiz gördüğü ve dikkate almadığı afacan, yaramaz çocuk rolü belkide Sancak gençliğine referans olmaktadır.

İlkim BÜKE OKYAR

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Şakir Nimet Bey	Maliye Nazırı
	Derviş Sukuti, Filozof, Refik Halit Karay (soldan sağa)	Antakta'da sürgünde bulunan yüzellilikler. Filozof lakabı ile betimlenen şair Rıza Tevfik'dir.
	Şeyh Mustafa Şamü	Mevlevi şeyhidir. Zürri vakıfları vardır. Halep Mevlevihanesi Bekir Çelebi ile çatışır.
	Mösyö Con	Mahvel reisi (Mason locası)
	Mahmut Ali Bey, Üstad*	İskenderun Numune Mektebi müdürü ve Antakya lisesi tarih ve coğrafya öğretmeni. İskenderun numune mektebi müdürü, Antakya Lisesi sabık ve müstehak tarih ve coğrafya profesörüdür. İlk tahsilini Maraş'ta yapan Mahmut Ali, liseyi Halep'te daha sonar ise yüksek öğrenim için İstanbul'a gitmiştir.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Hamdi Aloul Bey*	1891'de Lazkiye'de doğmuş olan Hamdi Alul, İskenderun Sancağı Umur-ı Sıhhiyye-i Baytariye Reisidir. 1926'dan bu yana bu görevi ifa etmektedir. Arap milliyetçiliğine yakındır.
	Av. Firuz Efendi	Avukat olarak karşımıza çıkar. Kendini hem Ermeni, hem Türk, hem komünist, hem milletperver, hem Taşnak, hem farmason, hem papaz, hem avukat olarak tanımlar.
	Şükrü Balçı*	Lakabı " <i>dert ortağı</i> " Yenigün gazetesi müdürü ve başyazarıdır. 1906'da Antakya'da doğmuştur. İlk eğitimi Antakya'da yaparak daha sonar Adana Lisesi'ne girmiştir. Bir sene sonar İstanbul'a giderek orada Alman mektebinde okumuş daha sonar Antakya'ya dönmüştür
	Üstat Nafiz Ganam	Lisede öğretmen
	Zenbilli Tefvik Hoca	" <i>Fukara babası</i> " lakaplı Tefvik Hoca'yı daha dindar bir figür olarak görürüz.

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Çiçinoğlu Hikmet Bey (Çiçin Hikmet) *	Antakya Müdde-i Umumiyesi görevini yapmıştır. 1892'de Antakya'da doğmuştur. Daha sonra İstanbul'a giderek eğitimi orada tamamlamıştır. Birinci Dünya Savaşından sonra Antakya'ya dönerek Avukatlığa başlamıştır. Aynı zamanda Antakya Lise Müdürlüğü yapmış ve 1921'de Antakya Sulh Hakimliğine tayin edilmiştir.
	Mösyö Durieux*	Fransa'nın İskenderun birinci konsolosudur. Aynı zamanda müstakil İskenderun sancağı nezdinde yüce komiserlik delege muavinidir.
	Av. Sakıb Bey, Üstad*	Avukat Sakıp Şemseddin Bey, 1906'da Antakya'da doğmuştur. Avukattir. Karagöz'ün davasını almak istemez.
	Av. Garabed İzmirliyan, Üstad*	İskenderun sancağı Hazine ve Antakya Belediye vekilidir. 1892'de Adana'da doğmuştur. İlk defa Adana'da iki sene İskenderun'da 1924'ten sonra ise Antakya'da Sancak hazine ve emlaküddevle, Antakya belediyesi Suriye Bankası'nın vekil-i umumiyesidir.
	Feu Hacı Dédé Halil Sıdkı Bey, Kaymakam*	Kırıkhan sabık Kaymakamı Hacı Dedezade Halil Sıdkı Bey. Bu görevde 12 yıl bulunmuş olan Halil Sıdkı Bartın doğumludur.
	Kalyoncu Hakkı Kaptan (İsmail Hakkı Bey) *	Mütekaid lise profesörüdür. Tekirdağ doğumludur. On altı sene deniz hizmetinde bulunmuş olup daha sonra kolâğası rütbesiyle İskenderun Liman reisliğine tayin edilmiştir.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Zeki Sinyas Efendi	Antakya'nın eski tüccarlarından. Sancak ekonomisindeki durumdan dolayı iflasdan korkar.
	Kaymakam Zekeria Bey	İAntakya kaymakamı. Asi nehri kenarında güzel bir köşkte oturmaktadır. Durumunu iyi olması ve hükümetin kadro düzenlemelerinde resmi pozisyonunu kaybetmemesi Manda yönetimine yakınlığını gösterebilir.
	Av. Vedi Münir Karabay, Usta	"Gazetelerin Angaryacısı, Halk davatının süt nenesi." Vedi Münir Karabay aynı zamanda Avukat, gazeteci ve yazardır. Antakya lisesinde felsefe, iktisat, hukuk profesörlüğü yapmıştır.
	Av. Said Bey	Çerkez bir Avukattır. Çerkezce dışında bir tek Türkçe bilir. Hükümetin resmi dili Arapça yapmasıyla zor durumda kalan avukatlardır.
	Zeki Mehasin, Üstad	Antakya Lisesi öğretmenlerinden. Mahkemelerde Arapça bilmeyen avukatlar yerine çalışmak için öğretmenlikten istifa ederek avukatlığa başlar.
	Şükrü Barudi Bey*	Antakya lisesi profesörlerindedir. 1895'te Antakya'da doğmuştur. İlk eğitimini Antakya'da yüksek eğitimini Halep ve Paris'te tamamlamıştır.

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Mösyö Baron	Sosyal elitten. Yazını Antakya Belen arasındaki 1930larda Orta Doğu'nun en gözde yaylası olarak bilinen Soğukoluk'da geçirir.
	Guy Tospat Efendi*	Sabık İskenderun İpek Müfettişi. Guy Tospat Bey. 1883'te İstanbul'da doğmuştur. İlk ve yüksek eğitimi Bursa ve Ankara'da almıştır. 1906'da Duyun-u Umumiye Harir Müfettişliğine atanmıştır. Yirmi sene bu görevde kaldıktan sonra Yüce Komiserlik ipek müfettişliğine atanmıştır. Batyas'ı çok sever.
	Rasim Bey*	Nafia Reisi (Bayındırlık, inşaat işleri) İskenderun Baş Mühendisi. Türkçe , Fransızca ve Rumca bilmektedir.
	İbrahim Edhem El-Memun Bey*	İskenderun sancağı mutasarrıfı Müminzade El Hac İbrahim Edhem Efendi. Mutasarrıf El-Hac Arabası ile meşhur.
	Kumandan Hökene	Kumandanı Umumi, Fransız
	İskenderun Zabtiye başı Muavini Münir Kapan*	İskenderun Jandarma Kumandan Muavini Yüzbaşı Münir Bey. 1896 Şam doğumlu olan Münir Bey, bu göreve 1929'da getirilmiştir.







*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Ebu Ali	Kendi işini bırakıp balıkçılık yaparken görürüz. Ancak Dürzilerin önemli ailelerinden Ebu Ali'lerle bir ilişkisi olabilir.
	Yusuf Ziya Bey	Antakya kazasının Kuseyri (Şeyh köyü, Babutrın ve Karsu'dan oluşan) bölge müdürü. Arapça bilmediği için işlerinde sıkıntı yaşar.
	Radi Azmi Bey	Suriyeli Arap, El-Vakt gazetesinde Türkçe haber yazmak ister. <i>Karagöz'e</i> yakındır.
	Kırıkhan Müsteşarının Kıymetli Papağanı	Ermeni kimliği ile öne çıkar. Türkçe konuşmasına rağmen Türkçeye karşı El Tahakküm gazetesinde yazı yazar.
	Hacı Muhammed Adalı	Hatay Milletvekili, Eski tarım bakanı. Antakya'nın en köklü yerel elitlerindedir. Fransızlara olan yakın ilişkisiyle tanınır. Zaman zama Fransız tarafında olmakla suçlanmıştır (bkz. Akyol 2010: 72).
	Süleyman Çuhadar*	Sabık Adliye Veziri; Karagöz'ün karşısında yer alır.

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Rifat Berekat Bey	Genç Spor Futbol takımının antrenörü.
	Haig Balyan Efendi, Üstad	Adliye Mensubu.
	Hakkı El Azm Bey*	Sabık reisi vüzera ve lahik devlet reisi, Şam fahri hakimi ve mebusudur.
	Cingöz	Figuran olarak görürüz. İskenderunlu liseli genç.
	Afacan	İskenderunlu genç gazeteci.
	Dağlar Kralı Küçük Ahmet Efe	Dağlık alanlarda ki Türk köylerinden bir karakter. Eşkiyalık yapmakla suçlanıyor. Daha fazla bilgi bulunamadı.









*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Comte Damien de Martel*	Fransa Büyükelçisi ve Lübnan Yüce Komiseridir.
	Hacı Bayram Çavuş	Kanaat önderlerinden. Karagöz'ün müdavimlerinden. Ebu Ali ile birlikte Sancak içerisindeki çekişmelere kardeşlik ve birliktelik mesajı veririler.
	İhsan Bey Karamurt Müdürü	Karamurt Köyü mualimi.
	Duman Hüsnü Efendi	İskenderun Karagöz Mevzii; Kabadayı
	Suphi Berekat Bey	Türk kökenli Suriyeli politikacı. Fransız Mandası sırasında Suriye Federasyonu 1922 - 1924) ve Suriye Devleti (1 Ocak 1925 - 21 Aralık 1925) başkanlığı yaptı. Fransa'nın Suriye Federasyonu'nun cumhurbaşkanı olarak adaylığını desteklemesinin nedeni Şam'ın yerlisi olmaması ve güçlü bir Arapça konuşmamasıdır. Ana dili Türkçedir.
	Üstad Derviş Sükuti	Fanizade Ali İlmi Bey. Antakya Lisesinde Türkçe ve Edebiyat öğretmenliği yaptı.

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Muhammed Ali al-Abed*	Suriye'nin ilk atanan Reis-i Cumhuri Mehmed Ali Bey Adid (Mehmed Ali Bey El-Abed), 1934
	Şeyh Taceddin el-Hassani*	Sabık Reis-I Vüzera Şeyh Taceddin Bey Hüsnü
	Barba Trika	"İskenderun'un kırk yıllık emektar meyhanecisi;" "İskenderun'nun meze kralı."
	Tefik Garib Bey, Kaymakam de Kouneitra*	"Suriye'de polislerin bir tanecik piri, üstadı, vezirler başının gözbebeği" Kunaytra kaymakamıdır. Lazkiye doğumludur. İlk ve yüksek eğitimini İstanbul'da tamamlamıştır. Burada Hukuk eğitimi aldıktan sonar 1924'te Halep maliye müfettişliğine atanmış. 1925'te Halep Polis müdürü olmuş.
	Müfettiş Mösyö Bazante*	1899'da Fransa'da doğmuştur. 1928'den İskenderun Sancağı Maarif Müfettişi ve Antakya Lisesi tedrisat direktörlüğdedir.
	Dr. Mesut Fani Bey	Yüz elliliklerden. Avukat. Antakya Lisesinde Öğretmen. Muhalif gruplarla ilişki içinde. Doktora sahibi. Uzun süre Paris'de bulunmuş. Kürtlerle ilgili çalışmalar yapmış.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Çizimler	İsimler	Bilgiler
	Said Bey	"İsmi Doktor, cismi Avukat"
	Sabık Kürt Dağı Mensubu Hasan Reşid Ağa	Kürt Dağı eski mebusu.
	Derviş Ali Efendi	Karagöz davaları ile ilgili bir bağlamda görürüz. Detay bilinmiyor
	Av. Ragıp Darran Efendi, Üstad	Avukat. Karagöz'ün mahkemeleri bağlamında görürüz. Karagözün beraatını destekler.
	Av. Firuz Hanzat, Üstad*	1890'da doğmuş olan Avukat Firuz Hanzad Bey, yazar ve gazetecidir. 1922 yılında İstanbul'dan Antakya'ya gelerek icra-yı vekaletine başlamıştır. 1922'de Antakya'da intişara başlayan yani yayınlanan Antakya gazetesi Türkçe kısmı baş muharrirliğini yapmıştır.
	Dr. Sıdkı Osman Bey*	"Doktorların pehlivanı, pehlivanların doktoru!" Sabık Lise profesörü Vila-hakk Antakya Sıhhiyye tabibi doktordur.

İkinci tablo *Karagöz*'de bahsi geçen temaların atıf sıklığı üzerinden derlenmiştir. *Karagöz*'ün ilk sayfasında yayınlanan ve gazetenin ana gündemini belirleyen siyasi karikatürlerin konuları, alt yazıları ve sembolik takdimleri doğrultusunda altı farklı grupta toplanmıştır. Atıf sıklığına göre sıralarsak en çok değinilen konunun *kimlik* konusu olduğu görürüz. Suriye bayrağı altındaki Sancak Türklerini selamlayarak ilk sayısıyla açılışını yapan *Karagöz*, hitap ettiği topluluğu çok keskin bir şekilde belirlemiş ama Türklük meselesini de daha çok dil üzerinden tanımlamıştır. Bu sebeple sıralama esnasında Türk kimliğini vurgulandığı siyasi karikatürler içine eğitim ve dil meseleleri ile ilgili olanları da dahil edilmiştir. Mesela on beşinci sayıda üstat Zeki Mehasin, Avukat Said Bey, Şükrü Barudi Bey ve *Karagöz* arasındaki konuşmada Arapçanın Manda yönetimi tarafından resmi dil olarak kabulü eleştirilir. Türk avukatlar Arapça bilmedikleri için işsiz kaldıklarından Türk okullardaki Arapça bilen öğretmenlerin mahkemelerde Türklere tercümanlık yapması gündeme taşınmıştır.<sup>13</sup>

Kimlik konusunu gazetenin yerel siyasete ve siyasi-sosyokültürel elit arasındaki ilişkileri kapsayan *yerel ağlar* grubu takip eder. Yerel siyaset içerisinde Sancaktaki sosyokültürel yapıyı, bu yapının merkezindeki aileleri ve yine bu aileler içerisinde yerel yönetimde yerini almış tiplerini *Karagöz*'üz görsel betimlemesi içinde takip etmek mümkündür. Bu karakterlerin birbirleri ile ilişkileri ve *Karagöz*'ün temsil ettiği entelektüel kadro ile olan bağlarını çizimlerin kurgusunun bir parçası olmuştur. Türkçülük etrafında toplanmış entelektüel kadroların meze yemeğe gittiği İskenderunlu Barba Trika bu tarz bir kurgu içinde *Karagöz*'ün okuyucu kitlesiyle buluşur (Mümtaz, 1933).<sup>14</sup> Kaymakamla polis arasında çıkan tartışma gibi günlük hayatın içinde şekillenen yerel olaylar ve bu olaylar etrafında şekillenen ilişkiler yine Mümyaz'ın çizimleri ile toplumsal hafızaya işlenir (Mümtaz, 1934).<sup>15</sup>

*Karagöz*'ü oldukça meşgul eden bir diğer konu olan aleyhindeki davalara yönelik atıflar *mahkemeler* grubu altına alınmıştır. Mahkeme tartışmaları da aslında yine Sancaktaki Türk-Arap rekabetinin bir yansımasıdır. Fransa manda yönetimini desteği ile kuvvetlenen Arap yerel yönetiminin baskınlığını gösterdiği resmi alanlar içerisinde mahkemeler en öne çıkmıştır ve *Karagöz*'de bir hayli yer tutar. Öyleki *Karagöz* kayırmacılığın öne çıktığı Sancaktaki adalet sistemine yönelik eleştirisini, 19 Eylül 1933 tarihli, seksen altı numaralı sayısında, Başbakan'a seslenerek, devlet

---

<sup>13</sup> Manda yönetimi altındaki dil politikaları ve bunun içerisinde yer alan "tercüme" meselesi ile bkz. Payaslı'nın (2018) "Tarık Mümtaz Göztepe'nin Çizimleriyle bir Eğitim Kadrosu ve Kültürel Emperyalizm Üzerine Notlar" eserine bakılabilir.

<sup>14</sup> *Karagöz*, 2 Eylül 1933, sayı 20.

<sup>15</sup> *Karagöz*, 16 Mayıs 1934, sayı 56.

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

dairelerini yolsuz insanlardan temizlemesini ve mahkemelerde adaletin mutlak hükümdar olmasını isteyerek dile getirir.

Bölgenin yerel ekonomisine bağlı atıflar *iktisat* bölümü altında toplanmıştır. Karagöz'ün maliye bakanına, ya da ziraat politikalarına dair çizgisel anlatımları bu bölümde toplanmıştır. "Amik gölünün kurutularak cennete çevrilmesi" için Fransız Mandası yüksek komiseri Kont Martel'den alınan maddi destek üzerine yorumlar yine *iktisat* bölümü altındadır. Ancak burada yerel elite de değinilir, araştırma yapacakların elite dair atıflar için kaynağı görmeleri esas olacaktır.

*Suriye Siyaseti* altındaki bölüm daha çok Suriye hükümeti ve Fransız manda yönetimi arasındaki ilişkilerin kimi zamanda eleştirel, kimi zamanda destekleyici şekilde aktarıldığı betimlemeleri içerir. Mesela Pierre Durieux'nün 1933'de Fransa'ya bağımsızlık antlaşması görüşmeleri için geri gitmesini işleyen *Karagöz* bu konu ile ilgili şüpheci bir tavır takınılırken, başbakanın İskenderun ziyaretini memnuniyetle resmeder (Mümtaz, 1933).<sup>16</sup>

Son olarak da *Genç Spor* olarak adlandırılan bölüm Mümtaz için ayrı bir yeri olan Genç Spor Kulübünün<sup>17</sup> aktivitelerini ele aldığı sayıları gruplamıştır. Tablo çok genel hatlarıyla gazetenin ana amacı eksenindeki alanları göstermeyi amaçlamıştır.

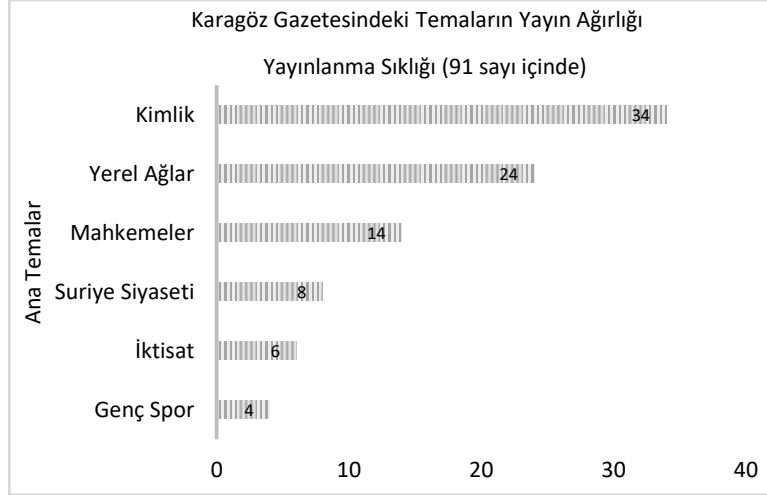
Tüm bu konuların içinde en ilginç olan kısım Tarık Mümtaz'ın 1933-1934 süresince doksana bir sayı olarak betimlediği *Karagöz*'deki karakterleri arasında herhangi bir şekilde kadın temasına değinilmemiş olmasıdır. İskenderun Sancağı'ndaki milliyetçilik hareketlerinde elbette ki kadın aktörler mevcut olmalıdır. Bu konu ileride yapılacak araştırmalar için bir alan oluşturmaktadır.

---

<sup>16</sup> *Karagöz*, 29 Temmuz 1933, sayı 10 ve 14 Ekim 1933, sayı 32.

<sup>17</sup> Genç Spor Kulübü 1926 yılında Semih Balcı önderliğinde İskenderun Sancağındaki Türk gençleri tarafından kurulmuştur. Kısa zaman içerisinde Türk milliyetçiliğini savunan entelektüel kadronun merkezlerinden biri haline gelmiştir. Hatay'daki Türkçe alfabe ve okuma-yazma seferberliğinin etkin kuruluşu olmuştur. Satloff (1986); Payaslı (2011); Özkaya Duman (2016a)

**Tablo 2** Karagöz gazetesini baş sayfasında yayınlanan karikatürlerin temaları ağırlıklarını gösteren tablo.



### Sonuç

Bu makalenin amacı, 1921’de Fransız Suriye Mandası tarafından özerklik statüsü verilen İskenderun Sancağında Arap milliyetçiliği karşısında yer alan ve sancağın geleceğinde önemli rol oynayacak Türk milliyetçiliğinin topluma benimsetilmesi için yayına başlamış bir siyasi mizah gazetesinin kaynak olarak monografik bir çerçevede literatüre sunulması olmuştur.

Tarık Mümtaz’ın 1933-1934 yılları arasında doksan-bir sayı olarak yayınladığı *Karagöz* gazetesi basıldığı dönemde İskenderun Sancağındaki entelektüel kadrolarını bir araya getirmeyi başararak çekişmeli Türk ve Arap milliyetçiliğinin bölgedeki yapılanmasında Türk kimliği etrafındaki milliyetçilik hareketinin şekillenmesine katkı sağlamıştır. Zengin görselliği ve mizahi üslubu ile genç Türk nüfusunu da çevresinde toplamayı başarmıştır.

Siyasi mizah gazetesi olarak *Karagöz* Sancak içerisindeki siyasi, ekonomik ve sosyal elitin gülünecek kadar acayip bir o kadar da gerçekçi olarak yarattığı tiplerleriyle Sancağın bir dönemini olaylarıyla resmetmeyi başarmıştır. Kültürel hafıza ve entelektüel kadroların oluşumuna katkı sağlaması ile popüler kültürün önemli bir ajan olarak çok-kültürlü toplumlardaki çekişmeli kimlik ve milliyetçilik hareketlerinin şekillenmesindeki önemine bir örnek teşkil etmiştir. Siyasi ihtilaflar ve hatta savaşlar bile, bilincin daha derin bir katmanına hapsolmuş ötekilerin imajlarından daha kolay unutulurlar. Görsel retorik mekanizmaları bu imajları toplumun en derin kültürel hafızasına yerleştiren ajanlardır. Bu bakımdan Mümtaz’ın *Karagöz*’ü Sancak Türklerinin çatışmalı topraklardaki kimlik inşasında rol oynamakla sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda yerel aktörlerin, siyasal, sosyal ve kültürel ağların

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

kültürel hafızasındaki devamlılığına da imkân vermiştir. Monografik açıdan ele alınan bu çalışma gelecekte yapılacak çekişmeli topraklarda milliyetçilik ve kimlik inşası, popüler kültürün milliyetçi düşüncenin sürdürülebilirliğine etkisi veya Hatay'ın kültürel ve sosyal elitine bakış gibi akademik çalışmalara kaynak sağlamayı amaçlamıştır.

### **Kaynakça**

#### **Sürelî Yayınlar**

*Karagöz*, 1933-1934, Antakya

*Karagöz*, 1908-1935, İstanbul

*Yeniğün* Gazetesi

#### **İkincil Kaynaklar**

Ada, S. (2005). *Türk-Fransız İlişkilerinde Hatay Sorunu (1918-1939)* (Vol. 111). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Audigier, Jean. Y.(1991) *Connections*. New York: Lanham.

Apaydın, M. (2007). *Türk mizahında bir dönüm noktası Aydede* (Vol. 57). Karahan Kitabevi.

Bazantay, P. (1935). *La pénétration de l'enseignement dans le sandjak autonome d'Alexandrette*, Doktora Tezi, Imprimerie Catholique.

Berkes, N. (1998). *The development of secularism in Turkey*. Routledge.

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

----- (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

----- (2017) "Arab Other in Turkish Political Cartoons, 1908-1939." (Ed. Dagnosław Demski), *Multimedial Representations of the Other and the Construction of Reality* Budapest: L'Harmattan, 104-128.

Chatterjee, P. (1993). *The nation and its fragments: Colonial and postcolonial histories* (Vol. 11). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Çelenk, S. ve Çelenk, G. (Ed.). (1997). *Hatay'ın Kurtuluş Mücadelesi Anıları*. Antakya: Antakya Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.

Çeviker, T. (1988). *Gelişim sürecinde Türk karikatürü (1908-1918)* (Vol. 2). Adam Yayınları.

Dağistan, A., & Sofuoğlu, A. (2005). Arşiv belgeleri ışığında sancak (Hatay)'ın bağımsızlık sürecinin ilk aşaması ve Türkiye. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*,

(61).

- Foucault, M. (2013). *Archaeology of knowledge*. Routledge.
- Halıcı, Ş (1998). *Yüzellilikler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hill, C. A., & Helmers, M. (Eds.). (2012). *Defining visual rhetorics*. Routledge.
- Khoury, P. S. (1987). *Syria and the French Mandate: The Politics of Arab Nationalism, 1920-1945*. Princeton University Press.
- Landau, J. M. (Ed.). (1984). *Atatürk and the Modernization of Turkey*. Brill.
- Meriç, C. (2004) *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim.
- Payaslı, V. (2011). Hatay'da Harf İnkılâbı'nın Kabulü Ve Yeni Alfabenin Uygulanması (1928-1938). *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1697-1712.
- (2017) *Sancak'tan Vilayet'e Hatay (1921-1960): Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yönüyle*. Ankara: Atatürk Araştırmaları Merkezi.
- (2018) "Tarık Mümtaz Göztepe'nin Çizgileriyle Bir Eğitim Kadrosu ve Kültürel Emperyalizm Üzerine Notlar." *Tarih Okulu Dergisi*, 11(35), 431-498.
- Payaslı, V., ve Özkaya Duman, O. (2014). Bir Yüzelliliğin Halep Gezi Notlarından Günceler: Tarık Mümtaz Yazganalp (Göztepe). *Electronic Turkish Studies*, 9(4), 967-983.
- Okyar İ. B. (2016) *Arabs in Visual Rhetoric and the Emergence of Turkish National Identity (1908-1939)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ben-Gurion Üniversitesi, Beer-Sheva, İsrail.
- Özkaya Duman, O. (2016) Kaleminden Kelama Sancak'ta Bir Dil Atölyesi ve Anadil Savunması: "Yeni Mecmua" (1928-1930) (Ed. Bulent Ari) *Hatay Tarihi ve Kültürü Üzerine Araştırmalar-1 Dr. Mehmet Tekin Armağanı*, 204-221.
- (2016) "Halep Maarif Matbaasından Tarık Mümtaz'ın Kalemile Çizgiler Ve Bilgiler." (Editörler Doç. Dr. Gündüz, A ve Selim Kaya) *Hatay Araştırmaları II*, 79-100.
- (2017) *Geçmişin Sesiyle Tarihi Yeniden Düşünmek Üzerine Bir Sözlü Tarih Denemesi: Antakya Örneği, 1921-1939 Sosyo-Kültürel Yaşam*. Adana: Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları.
- (2019) *Sancak'tan Devlet'e Hatay Basını (1921- 1939)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sanjian, A. K. (1956). The Sanjak of Alexandretta (Hatay): Its Impact on Turkish-Syrian Relations (1939-1956). *Middle East Journal*, 10(4), 379-394.
- Satloff, R.B. (1986). Prelude to conflict: communal interdependence in the Sanjak of Alexandretta 1920–1936, *Middle Eastern Studies*, 22(2), 147-180.
- Shields, S. D. (2011) *Fezzes in the River: Identity Politics and European Diplomacy in the Middle East on the Eve of World War II*. Oxford University Press.



*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

Yorulmaz, Ş. (1998). Fransız Manda Yönetimi Döneminde İskenderun Sancağı (Hatay)'nın Sosyo-Ekonomik ve Siyasal Durumuna İlişkin Bazı Kayıtlar (1918-1939). *Atatürk Yolu*, 6(22), 231-259.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

This study is originated in a serendipitous discovery of rare collection of Tarık Mümtaz political satire gazette *Karagöz* published in Sanjak of Alexandretta during the years following the Great War. In that context, I am grateful to Turgut Çeviker who shared this album with me from his personal library. For a long time this publication had gone unnoticed and remained an untouched yet potentially valuable source for the study of Turkish history. Various sources have documented the Alexandretta dispute, but scholars have almost entirely privileged on the dispute itself, emphasizing mainly on the political aspects of the period from 1936 to the inclusion of the Sanjak to Turkey in 1939. However, the scholars failed to engage in deeper analysis to examine the content of the print media to consider its importance in perception building in a province where the national identity building was the main theme.

My study intends to fill the gap that was left open by contemporary historians in understanding the socio-cultural imagination and construction of the Turkish national identity after the formation of the Turkish Republic as part of building a common culture within the modernization process. The paucity of research on this subject matter, as opposed to the wide range of studies done on Alexandretta suggests that there is still a lot to be done, and I hope this research will contribute to the formation of an interdisciplinary approach to this specific era in Turkish history.

Above and beyond its specific theme, I hope my study will contribute to the literature on the construction of Turkishness as an essential ingredient in self-determination and identity creation. The study will attempt to show that this construction is multi-layered and dynamic.

History of Sanjak is not the simplified story of Franco-Turkish rivalry. Neither the micro reflection of the Arab-Turk struggle that dominated the international discourse in the first decades of the century. It is rather, as putted neatly by Satloff (1986), a decade long history of the Alexandrettians' success in resisting regional struggles in a highly vulnerable multi-ethnic, multi-linguistic and multi-cultural region.

For a short while in history between 1923-1936, Alexandretta invented itself as an interdependent autonomous district and the notion of Alexandrettianism was characterized by exceptionality where identity was created in opposition to those who were not Alexandrettian. The collective sense was defined in terms of culture, social issues, and local networks which were not shared by the outsiders. These

notions of collectiveness and communal interdependence in the construction of an imagined Alexandrettian body found expression in written works of Sanjak's intellectuals like Pierre Bazantay, Avedis Sanjian, and Semih Çelenk and in for a limited time in the cartoons of Tarık Mumtaz's *Karagöz*.

Widely accepted narratives in understanding formations of borders, states, and identities as they become 'givens' in even (so-called) scholarly discussions are not or may not always be enough to explain the historiographical phenomena.

By the introduction of this resource to the literature, I intend to show that, besides the overt displays and self-conscious cultural assertions, the statements of national identity should be looked in the everyday, in the mundane details of social interactions, habits, routines and practical knowledge.

### **On Tarık Mümtaz**

Tarık Mumtaz was an intriguing character. Throughout the national struggle he positioned his political and ideological views in opposition to Mustafa Kemal. Following the establishment of the Turkish Republic, his name was publicized among the one hundred fifty personae non-grata (yüzellilikler) from the 21st place, and he was exiled from Turkey along with Sultan Vahdettin and his entourage. Tarık Mumtaz followed Vahdettin to San Remo and accompanied him until his death. He was part of the group that came to Damascus with his funeral. Here, he started to write and publish various newspapers in which he advocated Islam and defamed the new Turkish Republic because of its secularist nature. With the support of the French high commissioner and Arab nationalists in the Syrian representative government, he was positioned as the head editor to the *Antakya* Newspaper in Antioch that functioned as the voice of the Mandate. The aim was to set an adversary voice against the Kemalists of the Sanjak. However, in 1933 with a sharp ideological and political turn, he quitted *Antakya* Newspaper, and repositioned himself as Kemalist and Turkish nationalist. Of course, one needs to be reminded that 1933 was the tenth anniversary of the Republic, and there was already a rumor on the issuance of a pardon for the hundred-fifty personae non-grata. Under his new political identity, he started to publish his illustrated satire newspaper, *Karagöz*.

### **From Empire to Republic, and to Sanjak: Tracing *Karagöz***

Political cartoons serve as a medium that gives the opportunity to observe the pulse of the everyday life, and how the notions, or in Foucaultian terms, bits of statements, were transmitted to the cultural and social perception of the given society. Cartoons serve as an ingredient in the amalgamation of the cultural norms and become part of the material basis in the rhetorical construction of the imagined. My work in Tarık Mumtaz's cartoons is a journey taken within such approach. Tarık Mumtaz's *Karagöz* was born in a time where the Turkish minority needed a voice of its own. *Karagöz* with its artistically rich content successfully delivered this Turkish

*Kimlik Çatışmalarında İskenderun Sancağı: Tarık Mümtaz ve Karagöz,  
Monografik Bir Çalışma*

voice proving its reader with visual commentaries and us with a visual rhetoric of the time.

The illustrated satire newspaper was inspired by its Ottoman peer in Istanbul with slight differences in composition and illustration techniques. His choice maybe as part of a nostalgia or may be as part of his yearn for his Ottoman past. Both traced their roots to traditional shadow theatre. As in its traditional theatrical form, the title is placed within the cotton curtain where the two protagonists stand as the narrators. They are inviting their audience into the day's plot in their "*mahalle*." Where they become the voice of the people, of the governed against the governor. In Mumtaz's case, the voice of the Sanjak's Turks against the Arab nationalists.

Through his highly humorous style Karagöz's four pages delivered the social and political commentaries and created a platform for daily critiques of the local politics on diverse subjects, from language, sports, education, economy, and, to a certain extent, to the politics of the Syrian and French Mandate. The rest of the article introduces the actors of the lively socio-cultural and political life of the Sanjak to the literature, living the analysis for further studies.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 103-119

## BİR CUMHURİYET ÇOCUĞUNUN ANILARINDA MANİSA<sup>1</sup>

Yasemin ASLAN

Pamukkale Üniversitesi, ybakir@pau.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-5792-7304

**Makale Geliş Tarihi:** 23.09.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 10.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Aslan, Y. (2019). Bir Cumhuriyet çocuğunun anılarında Manisa. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 103-119.

### Öz

*Cumhuriyet Çocuğu, Nihal Yeğınobalı'nın anılarını anlattığı bir eserdir. Anı türünde kaleme alınmış eserler, kişilerin yaşadıkları olayların yanı sıra olayların yaşandığı dönem ve mekânlar hakkında bilgiler edinmemize yararlar. Tarihe tanıklık etmiş kişilerin kaleme aldıkları anılardan yola çıkılarak yaşanmış olaylar aydınlatılabildiği gibi o olayların yaşandığı yerler hakkında bilgilere ulaşılabilir. Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet Çocuğunda, Kurtuluş Savaşı sırasında ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Manisa'nın sosyal yaşamı, kültürü, coğrafi özellikleri ve kentin sosyal hayatında önemli yere sahip kişiler hakkında anlatılan bilgileri belirlemektir. Cumhuriyet Çocuğunda anlatılan olaylar 16 Kasım 1927'de Nihal Yeğınobalı'nın doğumu ile başlar. 10 Kasım 1938'de Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümü ve cenazesinin İstanbul'dan alınıp Ankara'ya götürülme töreniyle biter. Anılar, 11 yılı kapsamakla birlikte Yeğınobalı kendisinin yaşamadığı ancak aile büyüklerinin tanık olduğu bazı olayları aktarırken bu zaman diliminden daha önceki yıllara geri dönüşler yapar. Anılarda Manisa'nın yanı sıra Manisa'nın ilçelerinden biri olan Gördes'ten ve İstanbul'dan söz edilir. Bu eserde Manisa, büyük yangından sonra yaralarını sarmaya çalışan, milli bayramlara büyük bir coşkuyla katılan, ünü bütün ülkeye yayılmış Manisa Tarzanı'nın ağaçlandırma çalışmalarıyla bataklıkları kurutulan, önemli bir geçim kaynağı olarak bağcılığın yapıldığı, ortaokulu olan ancak henüz lisesi olmayan bir şehir olarak karşımıza çıkar. Eserde Cumhuriyet'in ilk*

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı, 26-28 Ekim 2017 tarihinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Uluslararası Manisa Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa

yıllarında Manisa'nın coğrafi ve iklim özelliklerine, Manisa'da sosyal yaşama ve Manisa folkloruna yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Manisa, anı, Nihal Yeğınobalı

### MANİSA: IN THE MEMOIRS OF A REPUBLICAN CHILD

#### Abstract

*Republican Child is an autobiographical work of Nihal Yeğınobalı that she writes her memories. Memoirs provide information about periods and places in which cases take place beside the cases themselves. Moreover, memoirs can uncover historical cases, and also give information about the locations. This paper aims to identify the information about social life, culture, geographical features and society in Manisa during the period of the Turkish War of Independence and first years of the Turkish Republic in Republican Child. Events in Republican Child begins with the birth of Nihal Yeğınobalı on 16 November 1927 and ends with the death and funeral of Mustafa Kemal Atatürk on 10 November 1938.*

*Although the memories take place for 11 years, Nihal Yeğınobalı goes back to previous years to express some cases witnessed by the family elders. Besides Manisa; Gördes, which is one of the towns of Manisa, and İstanbul also take place in the memories. In this work, Manisa is a city which tries to bind up its bounds after the big fire, enthusiastically participates in the national celebrations, and has a secondary school but not a high school yet. Furthermore, the reader knows Manisa where the famous Tarzan of Manisa dries all its marshes, and where people make vine cultivation for living. The geographical and climate features of Manisa in the first days of the republic, and social and cultural life in Manisa also take place in the work.*

**Keywords:** Manisa, memory, Nihal Yeğınobalı

#### Giriş

Bir kimsenin kendi başından geçenleri ya da tanık olduğu olayları anlatan eserlere anı (hatıra) denir (Kavcar, Oğuzkan, 2003: 170). Özdemir'e (2008) göre anı türü öğretici ve bilgi kazandırıcı yazı türlerinden biridir. Aynı zamanda edebiyatın en yaygın türlerinden biridir (Birinci, 2009: 387). Özdemir (2008: 260) anıların belirleyici özelliklerini şu biçimde sıralar:

● Anılar, insanoğlunun yaşadığı, geride bıraktığı olay ve olguları anlatma, başkalarıyla paylaşma gereksiniminden doğmuştur.

● Yaşanılmakta olan zaman dilimini değil, yaşanılmışı anlatır.

● Geçmişini anlattığı için tarihe ışık tutar; yer yer tarihle kesiştiği, zaman zaman da özyaşam öyküsüyle birleştiği olur.

● Anı yazarları, anılarını yazarken anlattıkları dönemle ilgili yazılı ve yazısız tüm kaynaklardan yararlanırlar. Bu kaynaklar (resimler, mektuplar, yazılar, kişiler) yardımıyla belleklerini işletirler.

- Anı yazılarının işlevi, anı yazarının kişisel öyküleri olmaktan çok, bir döneme ayna tutmak, aydınlatmaktır.
- Anı yazarı, anlattıklarını yüzde yüz belgeleme, kanıtlama gereği duymaz.
- İçtenlik, anlatımda doğrudanlık, yapaylıktan kaçınış, anı türünün belirleyici özellikleri arasındadır.

Anı türünün özellikleri, türün kullanım alanının genişlemesine olanak sağlar. Anılar, onları yazan kişiler kadar toplum için de bellek durumundadır ve sosyal bilim araştırmacıları için ihtiyatla yaklaşılması gereken önemli eserlerdir. (Akar, Karakoç, 2004) Yazarın yaşamı ile ilgili en çok veri anı türünde yazılmış eserlerde bulunur (Öztürk, 2007: 513). Anı yazarı başından geçen olayları yansıtırken yaşadığı döneme ve yaşanan olaylara ayna tutar. Okur, anlatıcının başından geçen olaylarla birlikte anlatılan döneme, gündelik yaşama, gelenek göreneklere ve sosyal yaşama ilişkin bilgilere ulaşabilir. Anı türünde yazılmış bir eserde yazarının ilgi alanları doğrultusunda edebiyat, sanat, tarih gibi pek çok farklı alanla ilişki bulunabilir. Bu ilişki, bu türdeki eserlerin bu alanların öğretiminde de kullanılmasını sağlar. Nihal Yeğınobalı anılarını, *Cumhuriyet Çocuğu*<sup>2</sup> adlı eserde anlatır. *Cumhuriyet Çocuğu*, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Manisa'daki yaşama ayna tutan eserlerden biridir. Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında Manisa'da yaşanan olaylara tanıklık eden kişilerin anlatımları, bu dönemin daha iyi öğretilmesinde ve anlaşılmasında kullanılabilir.

Nihal Yeğınobalı, 1927 yılında Manisa'da doğmuş, ilköğrenimini Manisa'da tamamladıktan sonra öğrenim hayatına İstanbul'da devam etmiştir. New York Eyalet Üniversitesi'nde edebiyat öğrenimi gören Yeğınobalı, *Genç Kızlar* adlı ilk romanını, Vincent Ewing adını verdiği sözde Amerikalı bir yazarın imzasıyla yayımlar. *Sitem*, *Mazi Kalbimde Bir Yaradır*, *Belki Defne*, *Gazel* adlı romanlarının yanı sıra Türk edebiyatına çevirileri ile de hizmet eden Yeğınobalı, yaşamının ilk yıllarını *Cumhuriyet Çocuğu* adlı eserde anlatır. *Cumhuriyet Çocuğu*'nda, anlatılan olayların çoğunluğu Manisa'da yaşanır.

#### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı *Cumhuriyet Çocuğu*'nda, Kurtuluş Savaşı sırasında ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Manisa'nın sosyal yaşamı, kültürü, coğrafi özellikleri ve kentin sosyal hayatında önemli yere sahip kişiler hakkında anlatılan bilgileri belirlemektir.

#### **Çalışmanın Yöntemi**

Çalışmada Doküman İnceleme Yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, geleneksel olarak, tarihçiler, antropologlar ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla birlikte, sosyologlar ve psikologlar da

---

<sup>2</sup> Yeğınobalı Nihal, *Cumhuriyet Çocuğu*, Can Yayınları, 2014, İstanbul, Çalışmada bu baskı kullanılmıştır.

## *Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa*

doküman incelemesi kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Şimşek, 2009: 42).

### **Nihal Yeğınobalı'nın Anılarında Manisa**

Yeğınobalı anılarında aile üyelerine ve yakın komşularına yer vermiştir. Burada adından en çok söz edilen kişilere ve kişilerin belirlenen özelliklerine yer verilecektir.

*Feride:* Nihal'in annesi Feride, Gördesli halı tüccarı Tevfik Bey'in ve Vesile Hanım'ın kızıdır. Yunan işgalinde babasının tüm mal varlığına el konduğu için ailesi zor günler yaşamaya başlar. Okumayı çok seven Feride, işgal nedeniyle okullar kapandıktan sonra evlenmeye karar verir. Evlendiğinde 19 yaşındadır. Kurtuluştan sonra kayınvalidesi Sıdika Hanım'la birlikte Millet Mektebi'ne giderek yeni harflerle okuma yazma öğrenir. Eski yazıdan kalma alışkanlıkla yazdığı yazılarda sesli harfleri yazmayı unuttur. Bu unutkanlık çocukları arasında tatlı şakalaşmalara neden olur (s. 39). Feride, kızlarının okumalarını ve meslek sahibi olmalarını ister (s. 39).

*Asım Molla:* Nihal Yeğınobalı'nın dedesidir. Dedesi Gördes yakınlarındaki Yörük köyü Yeğınoba'dan gelme bir vaiz ve hoca olan Asım Molla, okumaya doyamadığı için İstanbul'a gider. İstanbul'da ünlü hocalardan üç yıl ders aldıktan sonra devlet hizmetine girer ve devlet hizmetinde çabuk ilerler. Girit'e molla olarak atandıktan sonra Nihal'in babaannesi Sıdika ile evlenir. Çalışmalarıyla göze giren Asım Molla'ya Padişah Nişanı'na ve Bilad-ı Hamse unvanı verilir, Bağdat Kadısı ve Rumeli Kazaskeri unvanıyla Bağdat'a gönderilir. Çöldeki bir tifo salgınında on altı yaşındaki küçük oğlunu kaybetmesinin derin üzüntüsü ile görevlerini bırakarak yurda döner ve ovada büyük bir bağla çiftlik edinip şehirde ev yaptırarak Manisa'ya yerleşir (s. 105). Jön Türk zihniyetli bir hürriyet taraftarı olan Asım Molla, Yunan işgali sırasında İzmir basınında çıkan bir yazısı nedeniyle tutuklanıp üç gün hapis yatar (s.105). Bu olaydan kısa süre sonra ölen Asım Molla'nın, karısı Sıdika'ya "Kızın olmadı diye üzülme, Sıdika! Bizim dünyamız kadın dünyası değil!" dediği anlatılır (s. 125). Dostlarının çilingir sofralarına meze gönderdiği için kadılık yaptığı günlerde Bağdat'ta "Asım Molla, Asım Molla, rakı içtim meze yolla," diye bir şarkı söylendiği aktarılır (s. 126). Nihal küçükken Gördesli bir Hanımın dedesi için din adamına yakışmayacak kadar gülen, neşeli biri olduğunu söyler (s. 126).

*Sıdika:* Nihal Yeğınobalı'nın babaannesi Sıdika Hanım, kocası Asım Molla'nın görevi nedeniyle yurdun çeşitli yerlerinde yaşadıkdan sonra Manisa'ya yerleşir. Millet Mektebi'ne giderek yeni harflerle okuyup yazmasını öğrendikten sonra yeni yazılarla okumanın ne kadar kolay olduğundan söz eder (s. 38). Müzehher ve Nihal'in okul gösterilerine gitmek için herkesten önce hazırlanıp kapıda bekler. Atatürk'ün cenaze törenine gelini ve torunları ile katılan Sıdika, ailenin diğer üyelerinin yasına katılmayan ve törene onlarla birlikte gelmeyen oğluna "Ölüyorduk ya Halil! Diri diri yakıyorlardı ya bizi!" der (s. 296).

*Halil Asım Bey:* Nihal'in babası Halil Asım Bey, evlendiği sırada Soma'da kaymakamlık yapmaktadır. 1921 yılında, Manisa ve Gördes işgal altındayken otuz üç

*Yasemin ASLAN*

yaşında Feride ile evlenir. Cumhuriyet'in ilanından sonra bir süre herhangi bir işte çalışmayan Halil Asım Bey, borçlarını ödeyemediği için arkadaşının yardımıyla İstanbul'da maliye müfettişi olarak çalışmaya başlar. Nihal Yeğınobalı'ya göre hukuk mezunu olan babası, mizaç yönünden olduğu kadar kültürel ve siyası eğilimleriyle tam bir "Osmanlı Beyi" ve hatta padişahçıdır. Ancak babası Cumhuriyet'in ilk yıllarında kadına özgürlük ve saygılık kazandıran hemen her adımı destekler. Bunlardan biri kadınların peçe kullanmasıdır (s. 14). Yükseköğrenimi sırasında Fransızca öğrenir.

*Müzehher:* Nihal'in ablası Müzehher, Yunan Yangını sırasında Feride Hanım, Müzehher'e hamiledir. Nihal Yeğınobalı'dan dört yaş büyük olan Müzehher'e genç kızlığında kısaca Müz denir (s. 9).

*Asım:* Nihal Yeğınobalı'nın erkek kardeşi Asım, geçirdiği trahom hastalığı nedeniyle bir gözünü kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalır, ancak gözünde kalan küçük bir izle kurtulur.

Yeğınobalı anılarında Manisa'da yaşadığı dönemde ve kendisi doğmadan önce yaşananlara değinir. Eserde işgal yılları Manisa'da yaşananlar önemli bir yer tutar. İşgal öncesi Manisa ve Gördes'te yaşam ve işgal sırasındaki yaşam arasında derin farklılıklar vardır. Bu farklılıkların en büyük nedeni Yunan Ordusu askerlerinin karıştığı yağma olayları ve geri çekilirken çıkardığı yangınlarla Manisa'da yaşayanların ekonomik olarak sarsılmaları görülebilir. Manisa halkı bütün birikimini bu dönemde yitirmiştir denilebilir.

### ***İşgal öncesi Gördes ve Manisa'da yaşam***

Nihal, annesinden İzmir işgaline kadar Gördes'te yerleşmiş Türk ve Rumlar arasında bir sorun olmadığını, Rumların yapmak istedikleri işleri rahatlıkla yaptıklarını dinler. Aynı biçimde babaannesi Sıdika Hanım da komşu Rum kadınların kocası Asım Molla'ya saygı duyduklarını anlatır. Yerli Türkler ve yerli Rumlar arasındaki tek ayırım Türklerle Rumların birbirleriyle evlenmemeleridir (s. 98-99).

### ***Yunan İşgali ve Yangın***

Kurtuluş Savaşı sonlarında geri çekilen düşmanın yakıp yıktığı yerlerden biri de Manisa'dır. Yeğınobalı eserinde bu olayı Yunan Yangını olarak adlandırır. Kurtuluş Savaşı'ndan birkaç yıl sonra dünyaya gelen Yeğınobalı'nın çocukluk yıllarında bu yangının izleri henüz silinmemiştir. Nihal Yeğınobalı işgal ve yangın sırasında yaşananları annesinin ve komşuların anlattıklarından aktarır. Manisa'nın yakıldığı gün Feride, evlenirken ailesi tarafından işlerde yardımcı olması için yanına verilen Hatice ablası ile birlikte Dağ Mahallesi'nin yakınlarında oturan ebeve kontrol olmaya gider. Feride 3 aylık hamiledir ve ebe kendisine yürümesini önerdiği için faytonla gitmek yerine yürümeyi seçer. Kontrolde dönerken yangının, Saruhanlı yönünden, akıl hastanesi taraflarından yükseldiğini görürler. "Demiryolu boyundaki köy ve kasabaların Yunanlılarca yağmalanıp yakıldığına dair günlerdir haberler geliyordu ama koskoca Manisa'nın da yakılabileceğini akıllarına getirmemişlerdi." (s.110).



## *Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa*

Manisa'nın yerlisi Rum aileler Yunan askerlerine zenginlerin evlerini gösterip öncelikle onları yağmalatıyor. Nihal Yeğınobalı'nın annesi de Feride, yerli bir Rum'un bir evi gösterip oradan uzaklaştığını görür, askerlerin içeridekilere "Parra" diye bağırdıklarını duyar (s. 110-111). o gün yaşananlar yıllar sonra da anlatılır. Nihal, evin hanımından o gün içerde yaşananları çok kez dinler. Manisa yanmaya başladıktan sonra Spil Dağı'na kaçmaya çalışan aileler can havliyle yanlarına bir şeyler almaya çalışırlar. Bu ailelerden biri bu sırada kundaktaki bebeği evde unutup çıkar ve Spil yolunda bebeği almadıklarını fark ederler. Nazan bebek alevlerin arasından son anda kurtarılır ( s. 112).

Bu yangın sırasında içeride namaz kılınırken tek kapısı süngülü Yunan asker tarafından tutulan camiden kaçamayarak diri diri yanan Manisalılar olduğu gibi tecavüze uğrayan kadınlar, genç kızlar söz konusudur. Ayn-i Ali Camii imamının kızları da tecavüze uğrayan genç kızlar arasındadır. Ayn-i Ali Camii imamının adı, verdiği vaazlar nedeniyle halkı ayaklanmaya kışkırttığı için yerli Rumlar tarafından Yunan askerlerine verilmiştir (s. 113). Aile Kurtuluş'tan sonra aile Manisa'dan uzak tanınmadıkları bir yere taşınır.

Nihal Yeğınobalı'nın ailesi ise evlerinin yakınındaki Fransız rahibelerinin manastırına sığınır. Bu manastırda Yeğınobalı'nın ailesi ile birlikte kalanlar Yunan askerlerinin kendilerini bulmalarından ya da manastırı yakmalarından korkarak üç gün üç gece beklerler. Dördüncü gün 8 Eylül sabahıdır ve Manisa ondan önceki günlerle kıyaslandığında çok sessizdir. Manastırın içinde kalan insanlar kendi aralarında bir süre dışarı çıkıp çıkmama konusunda tartışırlar. İçlerinden bazıları bunun bir tuzak olabileceğini söyleyip çıkmamaları gerektiğini söylerken sessizlik içinde nal seslerini ve bir atlının "Mustafa Kemal geliyor! Bizimkiler geliyor! Türk askeri geliyor diye bağırdığını duyarlar. Bunun şehirde saklanan Türkler için hazırlanmış bir tuzak olduğunu düşünerek manastırdan çıkmak istemeyenlere yaşlı bir adam karşı çıkar ve dışarı çıkıp atlının haberinin doğruluğunu içerdekilere bildirir.

Yangın sürerken kaçan insanlar yanlarına yükte hafif pahada ağır gördükleri eşya alıp kaçmaya çalışır. Spil Dağı'na kaçanlar gibi Feride Hanım da kaçarken en değerli eşyalarından bazıalarını koynuna sakladığını düşünür. Ancak manastırın bodrumuna sığındıklarında dışardaki çıkınları karıştıran Yunan askerlerinin kendi gelinlik ve genç kızlık takılarını paylaştıklarını görür. Hamile Feride Hanım ise o telaşla koynuna ekmek ve turşu saklamıştır.

Çıkan yangın zengin fakir Manisa'da yaşayan herkesi etkilemiş, yangın sonunda evsiz kalanlar olduğu gibi şehirdeki evlerini kullanamadıkları için bağ evlerine taşınanlar, Manisa'dan ayrılan gayri Müslimlerin evlerine yerleştirilenler olmuştur. Yeğınobalı'nın ailesinin evi Manisa'nın oldukça büyük evlerinden biridir ve yangından sonra aileyi yerleştirecek aynı büyüklükte ev olmadığından Yeğınobalı ailesi İzmir'de Karşıyaka'da bir köşke yerleştirilir.

"Bizim ailenin kaderi farklı gelişmişti. Manisa'da Asım Molla'nın yanan konağı büyüklüğünde ev bulunmadığı için hükümet bizimkileri İzmir'de, Karşıyaka'daki bir

*Yasemin ASLAN*

levanten konağına iskan etmiş, ablam Müzehher de bu konakta dünyaya gelmişti..." (s.179).

Yangından önce Manisa'da yaşananlar da Manisa'da yaşayanların fakirleşmesine kıymetli eşyalarının ellerinden alınmasına neden olmuştur. Manisa'da yaşayan Rum aileler şehirde yaşayanların maddi durumları hakkındaki bilgileri Yunan askerlerine verdiklerinden askerler evleri kundaklamadan önce evlerdeki değerli eşyaları ve mücevherleri alırlar. Manisalılar özellikle Yunan Ordusunun ilerlediği günlerde komşularının ve Yunan askerlerinin tacizlerine maruz kalırlar.

Yunan Yangını, alınan yeni bir ayakkabı ya da yapılan bir düğünle ilgili olarak ayrı ayrı olaylarda söz edilen bir konu olmakla birlikte eserde ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Bunlardan biri Nihal'in kardeşinin doğduğu günle ilgilidir.

"(Muallime) Memnune Hanım gülümseyerek, "Ee, Nihal, tebrik ederim, bir kardeşin dünyaya gelmiş," dedi. "Pabucun dama atıldı demektir, artık!"

Yüreğim ağzıma geldi çünkü evde yeni bir çift pabucum vardı! Efendim, İstiklal Savaşı ve Yunan Yangını'ndan ancak canıyla kurtulmuş olan bu kentte, temel besin maddeleri dışında (çünkü Manisa bir tarım kentiydi ne de olsa) her şeyin kıtlığı çekilen o yoksul yıllarda, insana yeni pabuç ancak bayramda ve seyranda alınırdı, o da alınabilirse. Ve şimdi ben, bir kardeşim oldu diye yeni pabuçlarımın neden dama atılması gerektiğini bilemiyordum." (s. 16).

Manisa bu yangında binalarının çoğunu kaybetmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra kurtulan binaların bazılarında evlerini kaybedenler yerleştirilir bazıları ise ihtiyaçları karşılamak için çeşitli kurumların kullanımına bırakılır. Fransız rahibelerin işlettiği yetimhane okula çevrilir. "Ablamın gittiği Gazi İlkokulu'nu da, kendi gideceğim Sakarya İlkokulu'nu da gayet iyi biliyordum. Hayalimdeki köşke zerrece benzemeyen yapıları ama bu onların gözümdeki büyüsünü asla azaltmıyordu. Gazi Okulu gene neyse; eskiden Fransız rahibelerin işlettiği bir yetimhane olduğu için Yunan Yangını'ndan kurtulabilmiş büyük, göz dolduran bir binaydı Yeni Mahalle'deki Sakarya İlkokulu! Küçük bir çocuğun elışı dersinde, renkli kâğıtlardan ya da boyayla yaptığı bir bina resmi kadar yalın ve alçakgönüllü! (s. 49-50).

Nihal Yeğınobalı'nın annesi Feride, Gördesli Makbule ile sınıf arkadaşıdır. Yunan işgalinden bir süre sonra Gördes'ten dağa çıkan bir avuç gencin içinde Gördesli Makbule'nin nişanlısı da vardır. Nişanlısının ardından Makbule'nin de dağa çıktığı duyulur ve bir süre sonra Makbule alnından vurulur. Feride, arkadaşının gösterişi olmayan, herkes gibi bir çocuk olduğunu söyler (s. 102).

Nihal'in annesi Feride Gördes ve Manisa'da yaşayan Rumların özellikle Yunan ordusunun ilerlediği günlerde taşkınlıklar yaptıklarını, Manisa'da komşuları Rumların kendi köpeklerine "Kemal" adını verip hayvanları "Kuçu kuçu Kemal" diye çağırduklarını sokak köpeklerine ise "Hoşt Kemal" dediklerini ve Manisa'nın kurtulduğu gün "Zito Kemal" "Yaşa Kemal" diye hükümet konağının önünde tezahürat yaptıklarını anlatır (s. 109, 120).

**Atatürk'ün Manisa'yı ziyareti**

Manisa'da Kubilay öğretmenin şehit edilmesinden sonra Gazi'nin Manisa'ya küstüğü söylenir. Şehirde onun beyaz treninin İzmir yolunda Manisa'dan, bütün pencereleri sımsıkı kapalı olarak düdüğünü öttürmeden geçtiği konuşulur. Bu geçişin gerçek olup olmadığı da bilinmez ancak Mustafa Kemal Atatürk 1934 yılında Rıza Pehlevi ile birlikte Manisa'yı ziyaret eder. Ziyaretin gerçekleştiği gün öğrenciler, Manisa halkı, kasaba ve köylerden Mustafa Kemal'i görmeye gelenler istasyonda "Gazi Paşa bin yaşa! Tezahüratı ve alkışlarla Mustafa Kemal'i ve misafirini karşılarlar. Nihal Yeğınobalı, Gazi'nin kalabalıktakilere eğilerek Rıza Pehlevi'yi de alkışlamalarını istediğini hatırlar (s.137-139).

**Manisa'nın coğrafi ve iklim özellikleri**

Yeğınobalı'ya göre Manisa bağlar diyarıdır ve dünyanın en güzel köşelerinden biridir. Eserde Manisa, Dilber Manisa, gidilemeyen dönülemeyen başlığı ile anlatılır ve bu bölümün dışında yer yer Manisa'nın iklim koşullarından, Gediz taşkınlarından, Manisa halkının geçinme kaynağını elinden alan "yağmur yılı"ndan söz edilir. Manisa'yı betimleyen cümleler:

"Doğduğum kent olan Manisa'yı sizlere anlatmaya nereden başlayayım? Tarih gerçekleriyle mitoloji masallarını bağrında harmanlayan, bağlar diyarı Manisa. Çocukluğumun kaç kez bırakılıp gidilen ama asla unutulmayan yuvası; hasreti asla dindirilemeyen sıla... Nereye gidersem gideyim onu da birlikte götürdüm ben, içimde bir sızı, zihnimde bir düğüm, boğazımda bir yumru gibi. Oysa büyümekle ona asla dönemeyeceğimi öğrenmek eş anlamlı oldu benim için. Ve dönsem bile döndüğüm yerin artık o Manisa olmadığını fark ettim daha sonra, günün birinde.

Benim ilk çocukluğumdaki Manisa, tüm yakılıp yıkılmışlığına karşın, doğanın lütufkârlığı yüzünden, dünyanın en güzel köşelerinden biriydi. Ve daha ilk baştan ben bu yerle öyle bir kusursuz uyum içindeydim ki, sesleri, renkleri, kokuları, görüntüleri ve havası, atmosferiyle, sanki bu yerle aramda gözle görülmez ama neredeyse elle tutulur bir bağ vardı. Oradan ayrıldığımda bu bağ gerilir, üzülür, kopacakmış gibi çekilerek canımı acıttırdı. Ama asla kopmazdı." (s. 61).

Yeğınobalı için Manisa, bir masal yuvasıdır ve yoksul zamanlarında bile zenginlikler sunan bir şehirdir.

"Manisa bir kasabadan pek büyük değildi dememe bakmayın siz; Spil'iyle, şehriyle, çayıyla, demiryoluyla, ovasıyla, ovanın ortasındaki Gediz Irmağı ve ufkundaki masal yuvası dağlarıyla, köyleriyle... görüp duyabilenlere, o yok yoksul günlerde bile zenginlikler, gizemler, büyüler sunardı..." (s. 67).

Eserde Yeğınobalı'nın çocukluğunda Manisa'da kışlar oldukça soğuk, yazlar kuru ve sıcaktır. Ancak bir yaz Yeğınobalı ailesinin yaşayışını bütünüyle değiştiren "yağmur yılı"nda üzümlerin kurutulacağı günler yağmurlu geçer. Yeğınobalı ailesi bir

## Yasemin ASLAN

Gediz taşkınından sonra bankalara borçlanır, yağmur yılından sonra ise Halil Asım bey geçinebilmek için Karşıyaka günlerinden tanıdığı bir arkadaşının yardımıyla İstanbul'da maliye müfettişi olarak çalışmaya başlar.

“Tam bir hafta, öğle sonrasında geceye kadar yağmur yağdı. Manisa Ovası “kırk ikindi” tipi yağışlara alışık olmayan bir iklimdi. Zaten alışık olsa sıcak, kuru bir mevsim gerektiren üzüm ürününe bel bağlanmazdı.” (s. 229).

Yeğınobalı, kışın soğuşuna karşı o dönemde alınan önlemlerden söz eder. Bunun için çocuklara keçi yününden örülmüş içlikler giydirilir, dışarı çıkmadan önce içleri ısınsin diye pekmez içirilir ve Nihal'in babası eldiven kullanımını çitkırıldımlik saydığı için annesi ceplerine ısıtılmış taşlar koyar.

“O zamanların Manisa'sında kışlar çok sert geçirdi. Kış sabahlarını mavi göklü, parlak güneşli olarak anımsıyorum, yerler kar gibi kalın, kardan yüz kat soğuk, elmas ışıltılı, çıtır çıtır bir kırağı tabakasıyla kaplı. Pencere camlarında kar tanelerinin biçimlerini çağrıştıran buzlu işlemeler. Bacalardan yükselen kıvrımlı, mavimsi dumanlar... Saçaklardan sarkan kalın, havuç biçimi buzlar...

Kışla birlikte tenimize, keçi kılından örülmüş fanilalar giydirirlerdi. Bunlar cildimizi dalar, kimi zaman kaşındırırdı ama çok sıcak tuttuğunu anımsamıyorum. Beri yandan babamız da eldiven giymeyi “çitkırıldımlik” saydığı için “yalın el” gezerdik. Gerçi annem babamdan habersiz olarak ateşte kızdırdığı yumurta biçimi, düzgün taşları, ellerimizi ısıtabilelim diye gizlice palto ceplerimize koyar, yola çıkmadan önce bize birer fincan da pekmez içirirdi (s. 58).

Manisa Ovası oldukça verimlidir, Asım Molla'nın ovadaki çiftliği özellikle de Gediz yakınındaki Büyük Bağ'ı, toprağın verimliliğiyle ünlüdür. Bu bağ için “Bu bağa insan diksen filiz sürer.” denir (s.227). Ancak Kurtuluş'tan hemen sonra bir bahar, Gediz yatağını değiştirip her zamankinden daha büyük bir taşkın yapar. Bu taşkından Büyük Bağ ve çevresindeki pek çok ekili alan etkilenir. Büyük Bağ ürün veremez duruma gelir ve Batık Bağ olarak anılmaya başlar.

Eserde Gediz, Akbaldır çayı, Azmak gibi akarsulardan söz edilir. Gediz ve Akbaldır çayının suyu yaz aylarında azalsa da Azmak'ın suyu yazları azalmaz. Eni dar olmasına karşın Azmak suyunun derinliğinin “üç deve boyu” olduğu söylenir ve bu suyun üzerinden atlı arabayla geçmek Nihal ve ailesi için tedirginlik vericidir. Azmak'ın üstündeki köprü, bir arabanın anca sığıdığı, kenarlarında korkuluk bulunmayan dardır (s. 204).

Eserde Sultan Yaylası'ndan da söz edilir. Yayla özellikle kaynak sularıyla ünlüdür. Yeğınobalı burada eskiden saray olduğu söylenen kalıntının taşlarıyla oynadığını anlatır.

“Spil Dağı'nın yalçın kayaları arasında bir yerde, kirazları ve karpuz çatlatan soğuklukta billur kaynaklarıyla ünlü Sultan Yaylası vardı. Berrak günlerde buradan ufka bakınca, ta uzakta Ege Denizi'ni görebilirdiniz, lacivert bir ışıltı ya da duman gibi. Bir de saray kalıntısı vardı burada. Bunun eski bir sultan sarayı olduğu söylenirdi ama bir taş yığınının farksız olan kalıntı besbelli bizim sultanlarımızdan çok daha eskiydi

## *Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa*

ve bir Bizans yapısının harabesi olsa gerekti çünkü taşları eşelediğinizde renk renk mozaik parçaları bulabiliyordunuz. “Yüzük taşı” derdik bunlara. Mendilimize sarıp eve götürür, sonra da ne yapacağımızı bilemediğimizden döküp saçar, sonunda kaybederdik...” (s. 68).

### **Şehzade Mehmet**

Nihal Yeğınobalı, şehzadelerin Manisa’da büyüyüp okuduklarını bunlardan biri Şehzade Mehmet’tir. Yeğınobalı, öğrencisini hiç şımartmamakla ünlü öğretmeni Akşemseddin Molla’yı yürekten onayladıklarını belirtir ve Şehzade Mehmet’i Sultan Camii dolaylarında hayal ettiklerini anlatır (s. 65).

### **Manisa Tarzanı**

Yeğınobalı Manisa’nın büyüdü ve masalsı bir yerleşim yeri olduğunu sık sık yineler. Manisa’ya bu masalsı ortamı kazandıranlardan biri de Manisa Tarzanı olarak ünlenen kişinin varlığıdır. Yeğınobalı anılarında Manisa Tarzanı’na ayrı bir bölüm ayırmıştır ancak anılarında özellikle Manisa’nın yeşilliğini, bataklıklarının kurutulmasını ya da öğle saatinin belirlenmesini anlatırken Tarzan’dan söz eder.

“Örneğe, doğru dürüst sinemamız yoktu ama beyazperdeninkini kıskandıracak bir Tarzan’ımız vardı bizim. Sizi onunla daha sonra, yakından tanıştırmak istiyorum ama bu Tarzan, yaz kış her Tanrı’nın günü saat tam on ikide Spil’in eteğindeki Magnesia kalıntısı duvarın dibinden savaş kalıntısı bir topu patlatır, öğle olduğunu bizlere haber verirdi. Masa ya da duvar saatleri bulunmayan, ezan seslerini her zaman duyamayıp zamanı öğrenmek için erkeklerin (evde oldukları zaman, tabii) cep saatiyle doğanın ışık saatine ve kendi içgüdüleriyle tahminlerine bel bağlayan birçok aile, yaşamlarını bu top sesine göre ayarlarlardı.” (s. 67).

Yeğınobalı, Manisa Tarzanı’na önceden “Hacı” dendiğini Tarzan filminden sonra kendisinin Manisa Tarzanı olduğunu anlatır.

“Ona “Hacı” dediğimiz, kış gelince kara şortunun üzerine beyaz bir atlet fanila giydiği yılları ancak hayal meyal anımsıyorum ama atletinin beyaz rengi, gerçeküstü bir parlaklıkla hâlâ gözlerimin önündedir: Eski Manisa’nın gerçeküstü soğuklarıyla alay eden gerçekdışı bir giysi. Nitekim sonradan onu da çıkardı ve tek sinemamızda oynayan sessiz Tarzan filmi izledikten sonra “Hacı” sanını reddedip “Manisa Tarzanı” oldu. Balta girmemiş ormanları evcilleştiren yarı çıplak Tarzan’ı, kendi yeşillik ve doğa tutkusuna daha yakın bulmuştu besbelli.” (s. 81).

### **Manisa’daki yapılar**

Eserde Yeni Cami ve bahçesindeki yangından önceki zamanlardan kalma bir tulumbanın varlığından söz edilir. Aynı zamanda Manisa’nın şehzade camilerinden ve Şehzade camilerindeki minare sayısının diğer camilerden ayrımından söz edilir. Yeğınobalı iki minareli camilerin ancak şehzadelerin yaşadığı yerlerde yapılabildiğini aktarır (s. 65).

“Yeni Cami’nin kendisi aslında Yangın’da yanan eski bir caminin yerine yapılmış gösterişsiz, kubbesiz bir yapıydı ama bahçesi, ulu çınarlarıyla, onbiray gülleri, şakayık ve “çarkıfelek” denilen ful öbekleriyle, sihirli ve gizemli bir yerdi bizim için. Caminin aptes almaya yarayan şadırvanı yeniydi ama çiçek öbekleri arasında ağzı ejderha başı biçiminde, yeşile boyalı, eskiden kalma demir bir tulumbası vardı. O yanık yıkık kentte gözlerini açmış biz çocuklar için hayal etmesi bile zor olan eski bayındır, süslü günlerin yadigârı...” (s. 51).

Yeğınobalı Şehzade Mehmet’in yetiştiği yer olarak Sultan Camisini düşünür, mesir de buradan atılmaktadır. Dağ mahallesinde olan Ulu Camii, yüksek saat kulesi ve ovaya yukarıdan bakan eşsiz manzarası ile ünlüdür.

Yeğınobalı’nın sözünü ettiği yerlerden biri de bir hastanedir ve bu hastanenin varlığı da Manisa’nın masalsılığını artıran yerlerden biridir. Yeğınobalı Amerika’ya giden ve doktor olan Manisalı bir Yahudi’nin vasiyetiyle yapıldığını anlatır.

“Benim gözümde gizem taşıyan bir başka köşe de kentin biraz dışındaki özel Eskenazi Hastanesi’ydi. Memnune Hanım bir gün bizi sınıfla oraya götürdü. Hastanenin önündeki hayat denilen geniş verandanın çatısının köşesinden asılan torbada Sayın Eskenazi’nin külleri olduğunu anlattı bize. Eskenazi, Manisalı bir Yahudi, sonradan Amerika’ya gidip doktor oluyor ve öldüğü zaman mirasıyla doğum yerinde bir hastane kurulmasını, naaşının yakılmasını, küllerinin de o hastaneye götürülmesini vasiyet ediyor.” (s. 68) Yeğınobalı, bir torbada asılı küllerden söz etse de Celal Bayar Üniversitesi Tıp Tarihi Müzesi’nde Moris Şınasi Hastanesi Tarihçesinde bu küllerin bir plaka altına gömülü olduğu belirtilir.<sup>3</sup>

Eskenazi Hastanesi, Moris Şınasi Çocuk Hastanesi’dir. Musa Eskenazi 14 yaşındayken kuşpalazı geçirerek Manisa’da tedavi olur. Kendisini Şınasi adında bir doktor tedavi ettiği için aile oğullarının ilk adı Musa’nın yanına Şınasi adını da ekler. 1870 yılında Manisa’dan ayrılan Musa Şınasi, Amerika’ya gider ve Moris Şınasi adını alır. Tütün sarma makinesinin patentini alarak orada bir tütün fabrikası kurar. Vasiyetinde Manisa’da bir hastane kurulmasını ister, eşi bu vasiyeti yerine getirerek Manisa’ya Moris Şınasi hastanesini yaptırır.

Yeğınobalı Gazi İlkokulu’nun daha önce yetimhane olarak kullanıldığını belirtir (s. 49-50).

Yeğınobalı, Manisa’da bulunan iki türbeden söz eder. Bunlardan biri Yedi Kızlar Türbesi, diğeri Yirmi İki Sultanlar Türbesidir. Yeğınobalı, buranın bir Müslüman Türk türbesi olmasına karşın, Niobe’nin yedi bahtsız kızının türbesi olarak bilindiğini ve bu türbenin çocuk yapma ve yapamama konusunda uzmanlaşmış bir adak yeri olduğunu anlatır (s. 63).

Yeğınobalı, Niobe ve yedi kızının öyküsüne de yer verir.

<sup>3</sup> <http://ttm.cbu.edu.tr/manisa'da-saglik-kuruluslari/moris-sinasi-cocuk-hastanesi-tarihce.9051.tr.html>

## *Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa*

“Hâlâ durmaktadır orada, Spil’in eteğindeki Manisa’nın dağ mahallesinde: savrulmuş saçlarıyla taştan bir kadın başı; yüzünde, akıttığı yaşların yosun izleriyle...

Çocukluğumun Manisa’sında insanlar onu, büyülenmesinin bedelini pek ağır ödemiş acılı bir ana olarak benimsemiş ve kendi mitoslarıyla bütünleştirmişlerdi. Manisa minarelerinde akşam ezanları okunurken Niobe’nin taş gözlerinden sahici yaş sızdığı söylenirdi. Biz çocuklar bunu yadırgamazdık. Nasıl ki taş Niobe’nin yakınındaki Yedi Kızlar Türbesi de, her şeyiyle düpedüz bir Müslüman Türk türbesi olmasına karşın, Niobe’nin yedi bahtsız kızının türbesi olarak bilinirdi.” (s. 63).

Yeğınobalı, Yirmi İki Sultanlar Türbesinin kocaman bir türbe olduğunu, içindeki sandukaları hiçbir zaman sonuna kadar sayamadığını ve buranın bir masalı olmadığı gibi yatır sıfatıyla özel bir etkinlik alanları olmadığı için pencerelerine çaput bağlanmadığını ifade eder (s. 69).

Yeğınobalı, Mesir Bayramı’ndan, mesir atılan Valide Camii’nden, Merkez Efendi’nin yaptığı bu macunun dağıtılmasının da olduğundan çok daha eski bir geleneğe dayandığından düşündüğünü ifade eder (.s 68).

Nihal Yeğınobalı, Menemen’de yapılacak Kubilay Anıtı için okulun Müzik öğretmeni Haydar Bey’in bağış topladığını ve bütün arkadaşlarının evlerine giderek anıt için bağış istediklerini anlatır (s. 134).

### ***Hastalıklar***

Erkek kardeşi Asım ile birlikte önce kızamık sonra zatürre olan Nihal Yeğınobalı, o günlerde her gün kızamık salgınından çocuklarının ölüm haberlerinin geldiğini, Tarzan bataklıkları kuruttuğu için sıtmanın gerilediğini ifade eder (s. 217). Erkek kardeşine trahom bulaştığı için gözünü kaybetmekten son anda kurtarıldığını ancak köylerde kör edici trahom, verem ve sıtma salgınları olduğunu anlatır (s. 208).

### ***Soyadı Kanunu***

Nihal Yeğınobalı, Cumhuriyet’in ilk yıllarında yapılan devrimleri hazır bulduğunu yalnızca iki devrimi anımsadığını ifade eder. Bunlar hafta tatili ve soyadı devrimidir (s. 141). Soyadı Kanunu ile birlikte Manisa’da yaşayanlar arasında da soyadı seçme telaşının yaşandığını ve bu konuda okula giden çocuklardan yardım istendiğini anlatır. Ona göre bu durum masalsi ve eğlencelidir. Kendi ailesi de pek çok aile gibi soyadı seçmekte zorlanır. Aileler lakaplarını soyadı olarak aldıkları gibi yeni, duyulmamış adlardan soyadı seçmeye çalışırlar. Halil Asım Bey, ailenin soyadının Hocaoğlu olmasını uygun görse de nüfus memuru Kubilay olayının kanayan bir yara olduğu günlerde bu soyadının uygun olmadığını söylediği için bu Hocaoğlu soyadı olarak yazılmaz (s. 147). Müzehher bir çikolata kabının üstünde yazan Başar adından hareketle soyadlarının Başer olabileceğine babasını razı eder ve Yeğınobalı ailesi Nihal on beş yaşına gelinceye kadar bu soyadı kullanır. Ailenin içine sinmeyen Başer soyadı mahkeme kararı ile Yeğınobalı olur.

### ***Türküler ve inanışlar***

*Mebrure'nin türküsü:* Gördes'te yaşayan Mebrure, komşunun oğlunu çocukluktan beri sevmektedir, delikanlının ailesi kızı ister ve nişanlanırlar. Düğüne çok kısa zaman kala Mebrure'nin babası kızının mektupları bulur ve nişanı atar. Bir süre sonra da kızını başka kasabadan yaşlı biriyle evlendirir. Bunun üzerine Gördes'te "Söğütlükte iki kumru bakışır, sarı saça mavi atlas yakışır..." diye bir türkü söylenir. Bu türküyü Nihal Yeğınobalı'nın annesi Feride evde seslendirir (s. 92).

*Rum delikanlı için söylenen türkü:* Gördes'te yaşayan Rumlardan dul bir kadının tek oğlu bir kaza sonucu öldüğünde onun ardından türkü yakılır. "Yürek burkan ezgi"yi bir süre sonra delikanlının annesi dinlemeye dayanamaz ve kapı kapı dolaşıp türküyü söylememeleri için Gördeslilere yalvarır." Aman annem, ben dünyama doymadım; öldüm ama bir sefalar sürmedi..." (s. 99).

*Eleni türküsü:* Gördes'e yeni atanan Nahiye Müdürü ile Rum kızı Eleni arasındaki yasak aşk için yakılan türkü de Nihal Yeğınobalı'nın annesi Feride'nin söylediği türküler arasındadır.

"İğnem düştü yakamdan, yâr yandım Eleni, gel arkamdan; sen arkamdan gelersen Eleni, ben korkmam kaymakamdan. Kale kaleye karşı, yâr yandım, Eleni, kalenin ardı çarşı; gel sarılalım yatalım, Eleni, dosta düşmana karşı! Kale kaleye bakar, yâr yandım Eleni, kalenin ardı çınar; geç buldum tez kaybettim, Eleni, yüreğim ona yanar." (s.100).

*Nihal'in babaannesi Sıdika'nın torunu Asım'ı uyuturken söylediği ninni:*

"Oğlancıktır oğlancık,

Ne küpe ister ne boncuk.

Kız dedikleri kancık,

Hem küpe ister hem boncuk!

Nihal, bu ninniye dinlediği zamanlarda çocuktur ve küpe ve boncuk istemenin aşığılanma nedeni olmasına anlam veremez (s. 15).

Nihal Yeğınobalı, anılarını anlatırken o dönem Manisa'daki inanışları, çeşitli söyleyiş ve uygulamaları da anlatır. Bunlardan biri yol kenarına bırakılan testilerdir. O dönem atlı arabalarla yolculuk yapanlar olduğu gibi yayan yürüyenler de olduğu için kavşaklarda, ağaç altlarının gölgesine yuvalandırılmış, ıslak tülbentlere sarılı testiler yolcuların su içmesi için bırakılmış (s. 202).

Nihal Yeğınobalı'nın ailesinin çiftliği Karagöl'e yakındır. O yörede yaşayanlar, zaman zaman Karagöl'ün höyükerek suyundan içenleri çağırdığına inanırlar. Onlara göre "bir kez Karagöl'ün suyundan içen, bir daha oradan kopamazmış. Nereye giderse gitsin göl höyükerek onu çağırır ve bu kişi dünyanın öbür ucunda olsa bile, mutlaka geriye, Karagöl'e dönermiş ve ölümü gölün sularında olurmuş." (s. 204-205).

Kahvaltıda tarhana çorbası ve pekmez içilmesi Manisa'da yadırganmayacak bir gelenektir ancak Nihal İstanbul'da kahvaltıda tarhana içtiğini söylediğinde



## *Bir Cumhuriyet Çocuğunun Anılarında Manisa*

arkadaşları bu durumu yadırgar ve kendisi ile bir süre alay ederler. (s.244) Yine Manisa’da bazıları, Nihal’in ablası Müzehher de onlardan biridir, tarhananın içine turşu ya da turşu suyu koyarak içerken bazıları da üzüm koyarak tarhana içmeyi sever. Nihal de onlardan biridir (s. 264).

Üzümden pekmez yapıldığı gibi şıra ve “gümbalı” denilen bir tatlı yapılır. Gümbalı, üzüm suyundan yapılan bir tatlıdır. Tatlı olduğu kadar kışa kadar dayanacak bir yiyecek değildir, kısa sürede tüketilmesi gerekir. Üzüm suyu kalaylı ve derin olmayan geniş bakır içinde güneşe bırakılarak ballaşması beklenir ve gümbalı elde edilir (s.263).

O dönemde Manisa’da yıldız çiçeklerine dalya (s. 263) ve çatal sözcüğü yerine piron (s. 128) sözcüğü kullanılmaktadır. İstanbul’a gidip tatil için Manisa’ya dönen Nihal’e İstanbul’da anneye anne denip denmediği sorulur (s. 265).

Nihal Yeğınobalı, kumruların Manisa’da hatta bütün Ege’de kutsal sayıldıklarını, Tufan sırasında zeytin dalını gemiye ulaştıran kuşun kumru olduğu için boynundaki halkanın kendisini seven Nuh Peygamber’in parmak izleri olduğunu ve çocuklara onlara zarar vermenin günah olduğunu anlatıldığını ifade eder (s.194).

Yeğınobalı radyoyu ilk kez 1932 ya da 1933 yılı yazında bir düğünde pek çok Manisalı ile birlikte gördüğünü anlatır. Bu düğün Nihal’in öğretmeni ile avukat komşunun düğünüdür. Memnune öğretmen ve eşi avukat Gani Bey arasında herkesin dikkatini çekecek oranda bir yaş farkı vardır ve Yeğınobalı ülkedeki savaşlar ve kargaşalar nedeniyle erkeklerin geç evlenebildiklerini belirtir. Düğünde gelin, saçındaki gelin tellerinden kız çocuklarına verir. Gelinin kaynanası kızlara bu telleri saklamanın uğur getirdiğini söyler (s. 35).

Eserde Manisa’nın tek Pazar günü olan Perşembe günlerinden de bahsedilir. Nihal Yeğınobalı annesi ile birlikte pazara sıcak bastırmadan gelişlerini anlatırken pazar yerinin hareketli ve renkli oluşunda söz eder. Pazar yeri aynı zamanda halkın birbirinden haber aldığı, olan biteni öğrendiği bir yerdir. Bu pazarda Atatürk’ün ölümünden neredeyse bir yıl sonra ürünlerini satmak için pazara gelen yaşlı bir köylü, Yeğınobalı’nın akrabası Gördesli Ayşe teyzesine Paşa’nın nasıl olduğunu sorar ve Atatürk’ün öldüğünü öğrenince bir süre donup kalır, sonra “Öldü ha? Demek kara toprağa karıştı ha, o güzel Paşa” der (s. 266).

Eserin 1927 ve 1938 yılları arasını kapsar. Eserde anlatılan son olay Atatürk’ün ölümü ve Nihal Yeğınobalı’nın annesinin kocası istemediği halde çocuklarıyla birlikte cenaze törenine katılmaları ve onunla vedalaşmalarıdır. Bu tarihte aile İstanbul’da yaşamaktadır. Nihal, annesi, babaannesi, ablası ve erkek kardeşi ile birlikte Atatürk için düzenlenen törene katılır.

### **Sonuç**

*Cumhuriyet Çocuğu*, Kurtuluş Savaşı’nda Manisa’da yaşayan insanların yaşadıklarını, onların duygularıyla dile getiren bir eserdir. Yeğınobalı’nın anılarında anlatılanlardan hareketle Manisa’da işgalden önce yerleşik olanların kız alıp verme gibi yakın ilişkiler olmasa da komşuluk ilişkilerinde sorun yaşamadıkları görülür. İşgal,

Manisa'da yaşamı tamamıyla değiştirmiş, işgalden önce gayet iyi komşu olan yerli Rumlar Manisa'da yaşayanların evlerinin yağmalanmasına, eziyet görmelerine ve işgalin son günlerinde evlerin yakılmasına neden olurlar. Manisa bu yıllarda geçimini tarımdan sağlayan bir yerleşim yeridir. Tarım ürünleri arasında bugün de yerini koruyan üzüm yetiştiriciliği en önemli geçim kaynaklarından biridir ve üzüm yetiştiriciliği o dönemde daha çok iklim koşullarına bağlıdır. Nehir ve çaylarda oluşan taşkınlar, Manisa'da yaşayanların geçim sıkıntısı çekmesine ve bankalara borçlanmalarına neden olur. Bu taşkın ve iklim koşulları, Yeğınobalı ailesinin de Manisa'dan taşınmalarına neden olur. Anı türündeki eserlerde anlatılan olaylar tarihteki önemli olaylar olsa da birey olarak insanın yaşadıklarına odaklıdır. Tarihi belge niteliği taşımazlar ve tarihi belgelerin nesnellğine sahip değillerdir. Anı türü, özellikle savaş gibi dönemlerde yaşananları birer veri olmaktan çıkaran bir türdür ve tarihi olayların insani boyutunun ortaya çıkmasını sağlar. Anlatımı doğrudan ve içten olan anı türü öğretici metinler arasında sayılır. Sahip oldukları bu özelliklerle anı türü tarih öğretiminde yararlanılabilecek türlerden biridir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim sırasında bu türün özelliklerinden yararlanılarak daha kalıcı öğrenmelere ulaşılabilir. *Cumhuriyet Çocuğu*, Kurtuluş Savaşı'ndan önce ve sonra Manisa'da yaşanan olayların öğretilmesinde ve anlatılmasında yararlanılabilecek eserlerden biridir.

#### Kaynakça

- Akar, Ş. K. Karakoç, İ., (2004). Siyasî tarih kaynağı olarak hatırat ve gezi notları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (2), 1, 383-421
- Birinci, N. (2009). *Türk dili ve kompozisyon*. Bursa: Ekin Yayınları.
- <http://ttm.cbu.edu.tr/manisa'da-saglik-kuruluslari/moris-sinasi-cocuk-hastanesi-tarihce.9051.tr.html>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö., (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Öztürk, N. (2007). Anıdan anlatıya dönüşüm üzerine bir inceleme. 1. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu (23-26 Ekim 2007) Bildirileri*, (Ed.: A. Özkan ve S. Turan) Isparta: Fakülte Kitabevi ve Baskı Merkezi, s. 513-519
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (42), 1, 33-51.
- Yeğınobalı, N. (2014). *Cumhuriyet çocuğu*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

#### Extended Abstract

The memoir writer, when writing the experiences, he/she went through, holds a mirror onto the period and events he lived. The reader has access to information about the period, daily life, customs and social life as well as the events

that the narrator has experienced. It is possible to find the author's interests in many different fields such as literature, art and history in a memoir genre. The aim of this study is to determine the social life, culture, geographical characteristics and the people who had great impact on the social life of Manisa during the War of Independence and in the early years of the Republic in the book titled Republican Child. The events described in Republican Child begin with the birth of Nihal Yeğinoğlu on November 16, 1927 and end with the death of Mustafa Kemal Atatürk and his funeral taken from Istanbul to Ankara on November 10, 1938. Yeğinoğlu includes family members, close neighbors in his memoirs and touches on what happened during her time in Manisa and before she was born. The events that had taken place in Manisa during the occupation years have an important place in this memoir. There are profound differences between life in Manisa and Gördes before and during the occupation. The main reasons for these differences are the looting events involving Greek Army soldiers and the economic depressions of the inhabitants of Manisa due to the fires set by the Greek soldiers during the retreat. It can be said that the people of Manisa lost all their savings in this period. Based on what is described in Yeğinoğlu's memoirs, it is seen that the Greeks and Turks who settled in Manisa before the occupation had no problems in neighborhood relations other than the fact that they did not have intermarriages. Good relations between local Greeks and Turks are also reflected in folk songs. Yeğinoğlu's mother Feride sings these songs at home. With the occupation of Izmir, it is seen that the local Greeks started to create problems with their neighbors. The local Greeks, who were known as good neighbors before the occupation, caused the looting, torture and, in the last days of the occupation, burning of the houses of the people living in Manisa. In the book we also find some information about Nihal Yeğinoğlu's mother's childhood friend Makbule from Gördes. According to Feride, Makbule from Gördes is a child like any other child. In the work, the fire that broke out during the War of Independence in Manisa, the people of Manisa who took refuge in the French monastery and escaped to Mount Spil during the fire, are vividly depicted. In the book there is also a chapter allocated to Atatürk's visit to Manisa. Yeğinoğlu reports the thoughts of the local people about Atatürk's resentment of Manisa after the martyr of Kubilay teacher. In the city, the news of Atatürk's unannounced passage from Manisa is told. However, the rumors on this subject end with Atatürk's visit to the city. Mustafa Kemal Atatürk visited Manisa in 1934 together with Rıza Pehlivi. This visit will bring everyone in Manisa to the train station. Yeğinoğlu describes what happened at the station during the reception in full detail. In the book Manisa is described as unreachable and unreturnable with the title *Dilber Manisa 'Manisa the Belle'*. According to Yeğinoğlu, Manisa is a magical and fairytale settlement. Among those who gave Manisa this fairy tale atmosphere are Manisa Tarzan and Şehzade Mehmet. In his memoirs, Yeğinoğlu devotes a separate chapter to Manisa Tarzan and Şehzade Mehmet. Tarzan is particularly mentioned when describing the greenery of Manisa, the drying of marshes and the determination of the midday time. The relationship between Şehzade Mehmet and his teacher Akşemseddin is

*Yasemin ASLAN*

mentioned. Among those who provide a fairy-tale environment are also the monumental buildings in Manisa. These include the mosques in Manisa, the Eskenazi hospital, now known as the Moris Şinasi children's hospital, and the tombs. Mesir Festival and Mesir Paste are also among the richness of Manisa. According to Yeğınobalı, Manisa is a land of vineyards and one of the most beautiful corners of the world. Manisa is a residential area that makes a living from agriculture in these years. Grape cultivation, which still holds its place among the livelihoods of Manisa, depends upon climatic conditions in those years. Gediz floods and 'rainy years' take away the people's livelihood. After the fire, the people of Manisa suffer from a shortage of livelihood during the 'rainy year' and are indebted to the banks. Measles epidemic, pneumonia, eye losses as a result of trachoma, tuberculosis and malaria epidemics are among the mentioned diseases. Yeğınobalı and his brother get measles and then become pneumonia. His brother is in danger of losing his eye because of trachoma. At the same time, the work uses words, folk songs, lullabies, beliefs, traditions and customs used by the people of that period. The effects of surname law and school activities in daily life in Manisa are mentioned. Even though the events described in memoirs are important events in history, they are focused on human experiences as individuals. They are not historical documents and do not have the objectivity of historical documents. Memories as a genre provide the human dimension of events rather than treating them solely as historical data. The genre of memoir, which has direct and sincere narration, is regarded among the instructional texts. Due to these features, memoirs can be used in history teaching. Especially during primary and secondary education, more permanent learning can be achieved by using the characteristics of this genre. Republican Child is one of the works that can be used to teach and explain the events in Manisa before and after the War of Independence.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 120-140

## ARSUZ (HATAY)KIYI OVASINDA BULUNAN BOZUK DRENAJ SAHALARININ TESPİTİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ<sup>1</sup>

**Semir DEMİRBİLEK**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü

semirdemirbilek@mku.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0003-4463-4016

**Makale Geliş Tarihi:** 07.05.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Demirbilek, S. (2019). Arsuz (Hatay) kıyı ovasında bulunan bozuk drenaj sahalarının tespiti ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 120-140.

### Öz

*Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de doğal kaynaklar üzerindeki baskı her geçen gün artmaktadır. Doğal kaynaklar arasında yaşamsal bir öneme sahip olan su kaynakları da aşırı ve bilinçsiz kullanım nedeniyle tehdit altında bulunmaktadır. Su kaynaklarının bu kadar büyük bir öneme sahip olması araştırma sahasında bulunan kıyı ovalarında yer alan bozuk drenaj sahalarının rehabilite edilerek ve daha dikkatli kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.*

*Araştırmanın amacı; drenaj kavramını açıklamak araştırma sahası olan Arsuz kıyı ovasındaki bozuk drenaj sahalarını tespit etmektir. Daha sonra bu alanların bozuk drenaj sahaları olarak adlandırılmaları üzerinde etkili olan doğal ve beşeri faktörler açıklanacak ve son olarak bu bozuk drenaj sahalarına yönelik çözüm önerileri sunulacaktır.*

*Araştırmanın yöntemi olarak öncelikle araştırma sahasının fiziki özelliklerine yönelik ilgili kurumlardan istatistikî veriler alınmıştır. Ardından araştırma sahasında GPS ve pH metre aracılığıyla doğrudan ölçümler yapılmış olup, saha çalışmaları gerçekleştirilmiş ve gözlemlere bağlı olarak veri tabanı oluşturulmuştur. Daha sonra Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ArcMap10.3 yazılımı ve uydu görüntüleri yardımı ile*

---

<sup>1</sup>Bu araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalında Hazırlanan (2018-Tamamlandı) "İskenderun-Arsuz Arasındaki Kıyı Ovalarında Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

*lokasyon, jeoloji, topografya ve toprak haritaları yapılmıştır. Arsuz Ovası'nda yapılan arazi çalışmalarında 14 ayrı lokasyonda bozuk drenaj sahası tespit edilmiştir. Tespit edilen bozuk drenaj sahaslarının yoğunlaştığı yer ise Arsuz Ovası'nda bulunan Uluçınar ve Gökmeydan Mahalleleridir. Sahaların tamamı 3-6 ay arasında sularla kaplı bulunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Bozuk Drenaj, Arsuz, Sulak Alan Rehabilitasyonu

### **DETECTION AND SUGGESTED SOLUTIONS THE POORLY DRAINED AREAS IN ARSUZ COASTAL PLAINS**

#### **Abstract**

*As in the other parts of the world, the pressure on natural resources in our country is increasing day by day. Water resources, which have a vital importance among natural resources, are also threatened by excessive and unconscious use. The availability of such a large reservoir of water resources has led to the need for more careful use of poorly drained areas in coastal plains.*

*The purpose of the study is to determine the poorly drained areas on the coastal plains of research fields which are Arsuz by explaining the concept of drainage and some basic concepts of coastal plains. Then the natural and human factors which are effective on the named areas as poorly drained areas will be explained and finally the solution proposal for these poorly drained areas will be presented.*

*As the method of the research, statistical data were obtained about the physical characteristics of the research field from the relevant institutions. Afterwards, direct measurements were made via GPS and pH meters in the field of research, field studies were carried out and notes were taken depending on the observations. Then Geography Information Systems (GIS) ArcMap 10.3 software and satellite imagery were used for location, geology, topography, hydrography and land maps. Poorly drained area was determined in 14 different locations in Arsuz Plain. The location of the poorly drained sites is Uluçınar and Gokmeydan neighborhoods in the Arsuz Plain. The whole area is covered with water for 3-6 months.*

**Keywords:** Poorly Drained, Arsuz, Wetland Rehabilitation

#### **1. Giriş**

İnsanoğlu için hayati bir öneme sahip olan su, geçmişte birçok medeniyetin kurulup gelişmesi üzerinde etkili olduğu gibi günümüzde de halen önemini korumaya devam etmektedir. Gün geçtikçe su kaynaklarına olan ihtiyaç artmaktadır. Özellikle nüfusun artmasına paralel olarak ortaya çıkan aşırı ve bilinçsiz su kullanımı ileride yaşanacak olası büyük tehlikelerin habercisi konumundadır.

Araştırma sahası olan Arsuz kıyı ovasında bulunan bozuk drenaj sahasları aynı zamanda yeraltı suyu bakımından zengin bir potansiyele sahiptir. Bozuk drenaj

sahalarında yağışın artış gösterdiği özellikle kış aylarında yüzeyde de sular birikmekte ve uzun bir süre bu alanlarda kalmaktadır.

Bozuk drenaj sahaları ekolojik ve ekonomik açıdan da önem taşıyan sahalardır. Bu sahalarda fiziki özelliklerine bağlı olarak rehabilite edildiği takdirde flora ve fauna açısından zenginlik sunabilir, ekonomik olarak katkı sağlayabilir. Suyu alan ihtiyacın çok fazla olduğu bu dönemde bu sahalarda sürdürülebilir bir şekilde ve bilinçli kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın problem durumu, fiziki coğrafyanın bir alt dalı olan hidroğrafyanın sulak alanlar kısmına dâhil olan bozuk drenaj sahalarının yanlış ve bilinçsiz kullanımı sonucu ortaya çıkan çevre kirliliği (*su kirliliği, toprak kirliliği vb.*), zengin su potansiyelinden yöre halkının yeterince faydalanamaması ile sahanın ekolojik ve ekonomik olarak yeterince değerlendirilememesi gibi faktörler araştırmanın temel problem durumunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı; drenaj, drenaj ağı tipleri, drenaj ile ilgili diğer kavramları ve kıyı ovaları ile ilgili belli başlı temel kavramları açıklayarak, araştırma sahası olan İskenderun ve Arsuz kıyı ovalarındaki bozuk drenaj sahalarını tespit etmek, tespit edilen bu bozuk drenaj sahalarına bilimsel ya da yöresel birtakım isimler vermek, bu alanların bozuk drenaj sahaları olarak adlandırılmaları üzerinde etkili olan doğal (*jeoloji, jeomorfoloji, toprak, iklim, hidroğrafya*) ve beşeri (*inşaat amacıyla yapılan kazılar, ulaşım ve tarım için yapılan düzenlemeler*) faktörleri sırasıyla açıklamak ve son olarak bu bozuk drenaj sahalarına yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmada kullanılan yöntemler incelendiğinde ilk olarak araştırma sahasının fiziki özelliklerine yönelik ilgili kurumlardan istatistikî veriler elde edilmiştir. Daha sonra araştırma sahasında GPS ve pH metre aracılığıyla doğrudan ölçümler yapılmış olup, saha çalışmaları gerçekleştirilmiş ve gözlemlere bağlı olarak gerekli veri tabanı oluşturulmuştur. Veri tabanı oluşturulduktan sonra Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ArcMap 10.3 yazılımı ve uydu görüntüleri yardımı ile lokasyon, jeoloji, topografya ve toprak haritaları yapılmıştır. Son olarak bunlara bozuk drenaj sahalarını gösteren dağılım haritaları da eklenmiştir.

### **1.1. Araştırma Sahasının Genel Coğrafi Özellikleri**

Araştırma sahası olan Arsuz kıyı ovası, Akdeniz Bölgesi'nin Adana Bölümü'nün Hatay ili sınırları içerisinde yer almaktadır. Arsuz kıyı ovası, Amanos dağlarının batı yamaçlarında bulunan akarsuların taşımış oldukları alüvyonların birikmesi sonucu oluşmuştur (Karataş ve Korkmaz; 2012: 29) (Şekil 1). Arsuz ovasının yüzölçümü 84,5 km<sup>2</sup>, ortalama yükseltisi 30 m ve eğim değerleri ise % 0-20 arasında bulunur (Çetinkaya ve Özşahin; 2013:656).

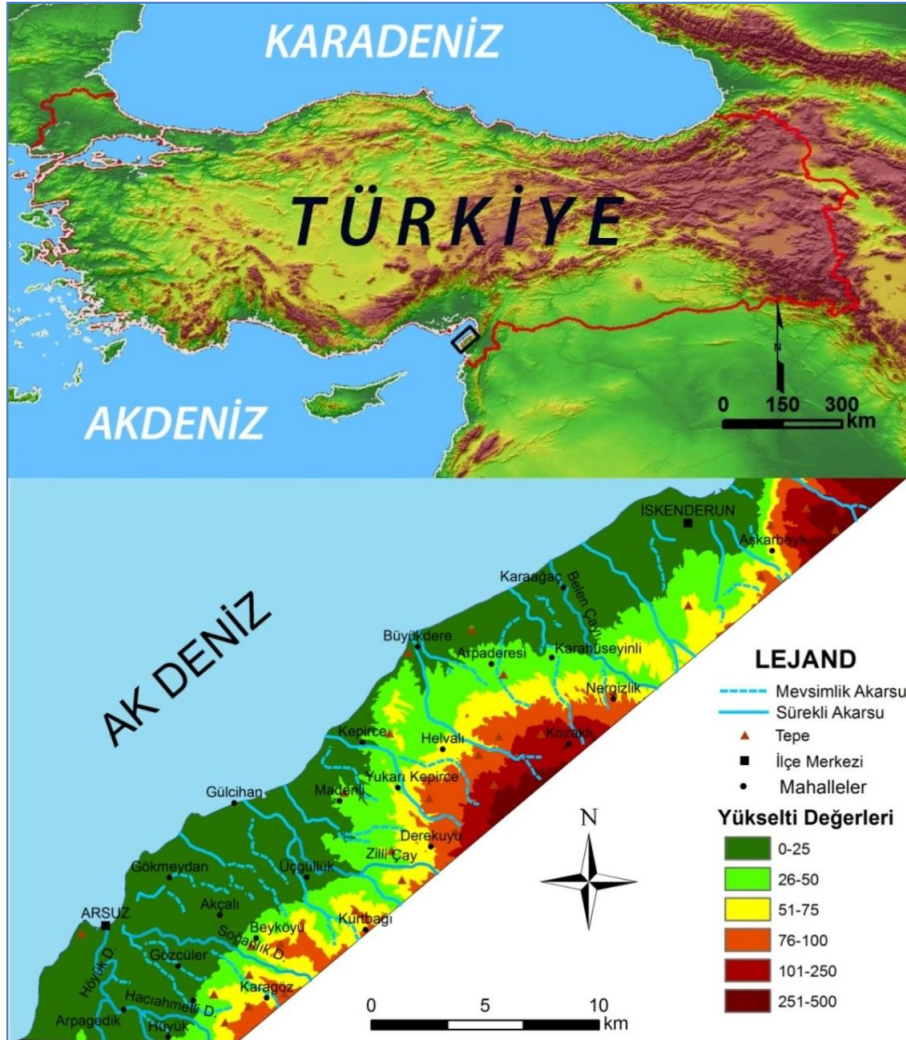
Araştırma sahasının D-GD yönünde bulunan Amanos Dağları'nın temelini oluşturan formasyonlar kumtaşı, kuvarsit ve yeşil renkli şistlerden oluşmaktadır. Bu formasyonlar araştırma sahasının yakın çevresinde bulunmakla birlikte, genellikle Prekambriyen ile Paleozoyik yaşlıdır. Amanos Dağlarında Mezozoyik (yaşlı kalkerler

## Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri

ve yeşil kayalar) ve Tersiyer yaşlı araziler oldukça yaygındır (Mülazımoğlu, 1979: 35-36). Araştırma sahasında Mezozoik dönem öncesi birimlere ise rastlanılmamaktadır.

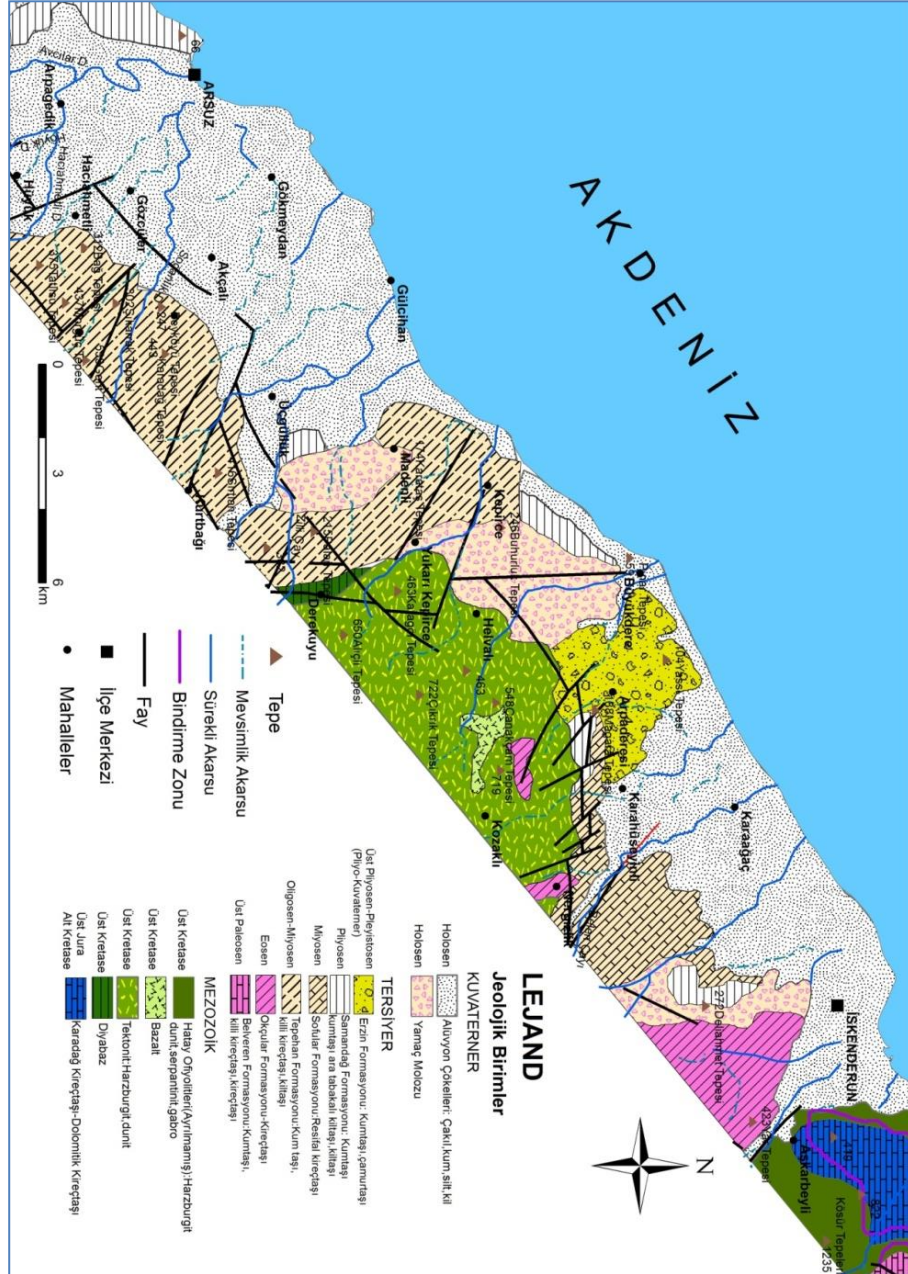
Kalkerler; eski kütle arazileri (*masif*), kristalleşmiş, dayanıklı ve sağlam bir yapıya sahiptir ve yüksek dağlık kesimlerde bulunmaktadır. Serpantinler ve yeşil kayalar Amanos Dağlarının batısında ve özellikle güney kısmında bulunmaktadır. Serpantinize olmuş bu kayalar Laramiyen fazında meydana gelmiş bazik ve ultrabazik denizaltı lavlarının daha sonradan hidratasyonu esnasında oluşmuşlardır (Mülazımoğlu, 1979: 36).

Şekil 1. Çalışma Sahasının Lokasyon ve Yükselti Basamakları Haritası.





Şekil 2. Çalışma Sahasının Jeoloji Haritası(Hercece (2008)'den değiştirilerek).



## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

Samandağ Formasyonu (*Tak*): Arsuz'un güneyinde yer alır (Kozlu, 1997: 102). Bu birimi Selçuk (1981) Samandağ Formasyonu olarak adlandırmıştır (Günay, 1984: 64). Samandağ formasyonu; kumtaşı, marn ince bantlı kilitaşı, kilitaşı ara bantlı ince tabakalı kumtaşı litolojisine sahiptir. Bu yapısından dolayı geçirimsiz bir özellik gösterir. Yeraltı suyu bulundurmayan bu birim, hidrojeolojik bakımdan verimsizdir (Karataş ve Korkmaz, 2012: 26).

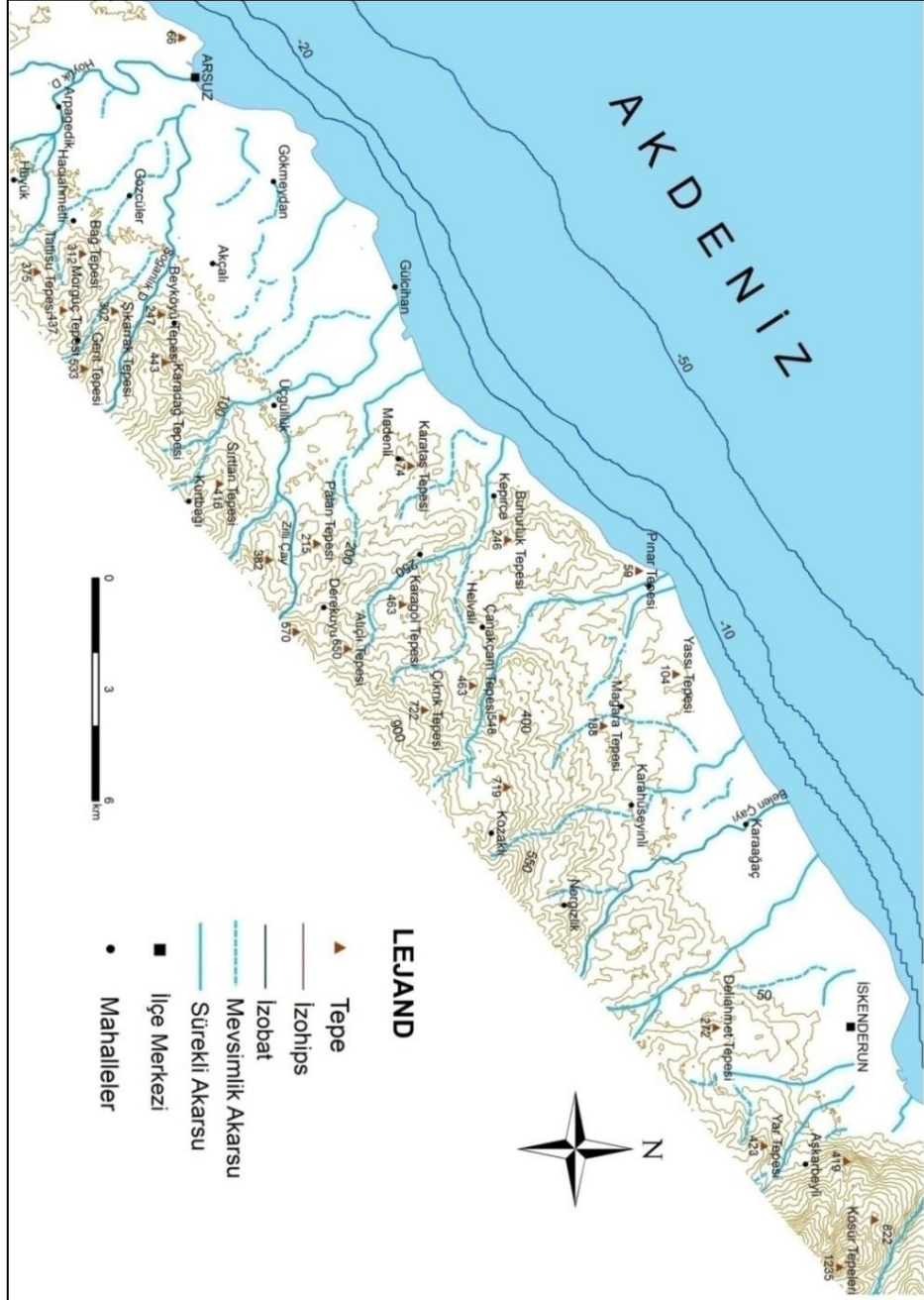
Erzin Formasyonu (*Te*): Üst Pliyosen–Pleyistosen yaşındadır. Çakilitaşı ve kumlu kilitaşı litolojisine sahiptir. Arsuz Ovası'nın kuzeyinde ve doğusunda yüzeylenir. Aktepe Formasyonu üzerine uyumsuz olarak gelir. Erzin Formasyonu, taban kısmında ofiyolit grubu çakıllardan oluşan gevşek çimentolu çakilitaşlarıyla başlar. Daha sonra kum boyutunda gevşek çimentolu, kumlu kilitaşı ile devam eder. Formasyon fosil barındırmaz (Yavuz, 1996: 40-42). Araştırma sahasında bulunan Büyükdere ve Arpaderesi Mahallelerinde yoğun olarak görülmektedir.

Yamaç Molozu (*Qym*): Madenli Mahallesi ve Kepirce Mahallesi'nin doğusunda görülür. Holosen yaşlı ve kumlu, çakıllı bir yapıya sahiptir. İçerik olarak çoğunlukla kil ve silt, küçük bir kısmı da kum ve çakıldan oluşmaktadır (Yavuz, 1996: 50). Yamaç molozu; kumlu, çakıllı bir yapıya sahiptir. Tanecikli bir özellik göstermesi nedeniyle geçirimsizliği çok yüksektir. Yeraltı suyunu iyi ileten bu sahalar, iri unsurlardan oluşması nedeniyle akifer özelliği taşımamaktadır (Karataş ve Korkmaz, 2012: 26). Alüvyon (*Qal*); Arsuz Ovası'nda geniş bir yayılış alanına sahiptir. Araştırma sahasında yeralan başlıca akarsular olan Hacıahmetli Çayı, Soğanlık Dere, Zilli Çay, Höyük Dere'sinin taşıdığı kum, kil ve çakıllardan meydana gelmiştir. Alüvyal sahalar genellikle geçirimsiz bir yapıya sahiptir. Akifer özelliği gösteren bu sahalar, içerisindeki kil ve silt seviyelerine bağlı olarak farklı geçirimsizlik özellikleri gösterebilir ve geçirimsizlikleri düşebilir (Yavuz, 1996: 224; Karataş ve Korkmaz, 2012: 27).

Arsuz ve çevresinde Üst Kretase sonlarında deniz ilerlemesi (*transgresyon*) meydana gelmiştir. Araştırma sahası Orta ve Üst Miyosen'de derin, Tortoniye sonrası ile Messiniye'de sığ deniz fasiyesinde gelişmiştir (Tekeli-Erendil, 1984: 36; Yavuz, 1996: 51). Arsuz Ovası ve civarında etkin olan tektonizma Üst Miyosen'den sonra başlamıştır. Miyosen sonunda şiddetlenen tektonizma, Kuvaterner'de de etkisini sürdürmüştür (Yavuz, 1996: 54).

Akıncı Burnu'ndan itibaren 400-500 m açıkta deniz derinliği 40-50 m civarındadır. Burada batimetrik değerler ani eğim kırıklıklarını ortaya koymaktadır. Bu sahada Akıncı Burnu'ndan Işıklı Mahallesi'nin kuzeybatısına kadar olan falezli kıyılar ofiyolitlerin yaygın olduğu bir litoloji sergiler. Buradaki kıyı deniz tabanında meydana gelen tektonizmaya bağlı olarak oluşan faylanmadan dolayı basamaklı bir yapı gösterir. Falezli kıyılar iri bloklar ve çakıllardan oluşur. Akıncı Burnu yakınlarında Haymaseki, Konacık, Işıklı ve Tatarlı Mahalleleri'nin olduğu kesimde akarsular tarafından parçalanmış birikinti koni ve yelpazeleri vardır (Mülazımoğlu, 1979: 164).

Şekil 3. Çalışma Alanının Topografya Haritası (HGK,1995).



## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

Arsuz kıyı ovasında birçok akarsu bulunmaktadır. Özellikle Karaağaç Mahallesi'nden Uluçınar Mahallesi'ne kadar olan kısımda akarsular yoğunlaşmıştır. Bunların başlıcaları; Arsuz Çayı, Beyköy Deresi, Çoklu Dere ve Zilli Çayıdır. Bunlar dışında irili ufaklı dereler de mevcuttur.

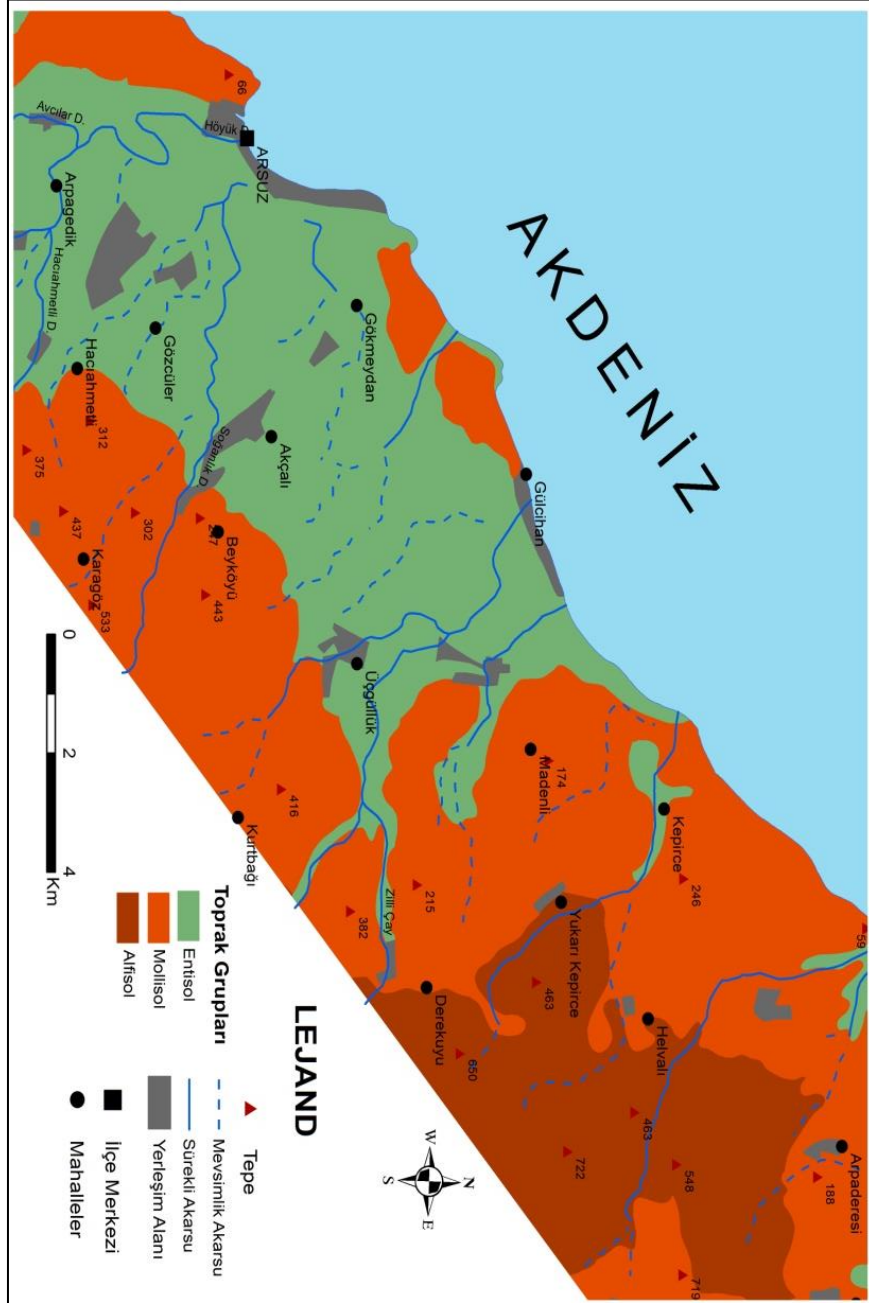
Araştırma sahasında akarsular haricinde kaynaklar ve göletler de bulunmaktadır. Doğal gölün bulunmadığı sahada, Arsuz'da yapımına başlanan ve 2020'de bitirilmesi planlanan Gönençay Barajı, Madenli Mahallesi'nin güneydoğusunda bulunmakta ve Zilli Çay üzerine yapılacak olan sahadaki *tek yapay göl olma özelliğine* sahiptir. Yapılacak olan baraj gölünün su depolama kapasitesi 37,85 hm<sup>3</sup>, sulama yapılacak alan ise 4.468 ha'dır (DSİ, 2009).

Arsuz Ovası'nda yeraltı suyu seviyesi kıyı kesimlerde yüzeye yakın konumlanmışken, kıyıdan uzaklaştıkça su tablasının derinliği artmaktadır. Yavuz (1996)'a göre Uluçınar Mahallesi'nin bulunduğu kısımda yer altı suyu seviyesi 3m'den başlamaktadır. Kıyıdan uzaklaştıkça 5m, 7m ve 9m seviyesinde devam etmektedir. Gökmeşdan Mahallesi'nin bulunduğu kısımda da 3m seviyesinden başlamakta ve 5m,7m, 9m seviyesinde devam etmektedir. Kıyıdan uzaklaştıkça, yükseltinin artmasına paralel olarak yeraltı su tablası 40m derine kadar inebilmektedir (Yavuz, 1996: 227-228).

Çalışma sahası Akdeniz Bölgesi'nde yer almaktadır. Bu nedenle tipik Akdeniz iklimi görülür. Arsuz ve çevresinde yıllık sıcaklık ortalaması 20.2°C'dir. Sıcaklık ortalaması en yüksek olan ağustos ayında sıcaklık değeri 28.8°C'dir. En düşük sıcaklık değerleri ise ocak ayında görülür ve 11.5°C'dir (MGM,2017).Arsuz'da yıllık ortalama yağış 719 mm'dir. En fazla yağış kışın görülür. Yağışın en az olduğu dönem ise yaz ayıdır. Ortalama yağışın en fazla olduğu aylar Ekim, Kasım, Aralık'tır. Aralık ayı 122 mm ile en fazla yağış olan aydır. En az yağış ise Temmuz-Ağustos döneminde görülür. Temmuz ayında ortalama yağış değerleri 4.6 mm'ye kadar düşmektedir (MGM,2017).

Arsuz'da çeşitli toprak grupları bulunmaktadır. Bunlar; entisol, mollisol ve alfisol topraklar olarak açıklanmaktadır. Entisol topraklar;eski toprak sınıflandırmasına göre azonal toprakların bir türü olan alüvyal topraklar sınıfında yer almaktadır. Arsuz Ovası'nda yaygın olarak görülmektedir. Araştırma sahasındaki entisol topraklar; çakıl, kil, silt ve kumdan meydana gelmektedir. Bu topraklar Karaağaç Mahallesi'nde, Büyükdere Mahallesi çevresi ile Üçgüllük, Gülcihan, Gökmeşdan, Gözcüler, Uluçınar ve Arpapedik Mahallelerinde yaygın olarak görülür (Şekil 4).

Şekil 4. Çalışma Sahasının Toprak Grupları Haritası(Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü-1998).



## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

Mollisol; Eski toprak türündeki karşılığı zonal topraklar olan mollisol topraklar; bir sahadaki iklim ve bitki örtüsü özelliklerine göre meydana gelmiş, A,B ve C horizonlarının tamamının olduğu topraklardır (Atalay, 2005: 358). Bu topraklar çalışma sahasındaki ovaların çevresinde, yükseltinin arttığı yerlerde görülmektedir. Arpadereci, Beyköy, Karagöz, Kepirce, Madenli ve Nergizlik Mahalleleri'nde yaygın olarak görülürler. Alfisol; eski toprak sınıflandırmasına göre kireçsiz kahverengi orman toprakları ile kırmızımsı Akdeniz toprakları grubu içerisinde değerlendirilmektedir. Bu topraklarda kil büyük oranda A horizonundan taşınarak B horizonunda birikmektedir. Karbonatlar yıkanma sonucu taşınmıştır. Bu toprak türü yıkanmanın fazla olduğu nemli alanlarda yaygındır (Atalay, 2005: 370). Bu topraklar çalışma sahasında mollisol toprakların çevresinde görülür. Özellikle Helvalı, Derekuyu ve Yukarı Kepirce Mahalleleri ve çevrelerinde yaygındır.

### **2. Bozuk Drenaj Oluşumuna Etki Eden Faktörler**

Drenaj; doğal ve beşeri unsurlara bağlı olarak meydana gelen yeraltındaki sular ile yeryüzündeki suların belli bir akışa bağlı olarak oluşturduğu doğal yapılara denir. Bu yapılarda sular akış halindedir ve akarsu ağları şeklinde görülmektedirler. İnsanların yaptığı kanallar vasıtası ile bir sahadaki fazla suyun ortamdaki uzaklaştırılması da drenaj olarak adlandırılmaktadır (Atalay, 2004: 125). Bozuk drenaj ise doğal ve beşeri faktörlere bağlı olarak yeryüzünde özellikle yağışlı dönemlerde suların birikmesi ile taban suyu seviyesinin yüksek olduğu alanlarda drenaj koşullarının bozulmasına ve suyun sahadan tahliye imkânı bulamamasına karşılık gelen durumu ifade eder. Burada bulunan sular akış göstermemektedir. Akarsulardan ayrılan kolların, ana akarsuya katılmadan akışını sürdürdüğü sahalarda ve ovalarda bulunan bataklık, sazlık ve turbalık gibi alanlar da bozuk drenaj sahası olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sahasında topografyayı şekillendiren etkenler dikkate alınıp, bozuk drenaj sahalalarının ortaya çıkmasında etkili olan faktörler açıklanacaktır. Bozuk drenaj sahalalarının oluşumunda zemin özellikleri, hidrolojik koşullar ve topografik yapı en önemli unsurlardır. Bunların yanı sıra iklim özellikleri ve buna bağlı meydana gelen yağışlar ile oluşan taşkın suları bozuk drenaj sahalalarını oluşturmaktadır. Ayrıca topografyanın şekillenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan antropojenik faktörler de bozuk drenaj sahalalarının oluşumuna neden olmaktadır.

#### *2.1.1. Doğal Faktörler*

Bozuk drenaj sahalalarının oluşmasına neden olan birçok doğal faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında jeolojik, jeomorfolojik, hidrolojik, hidrografik ve toprak yapısı ile iklim özellikleri, bozuk drenaj oluşumunda etkili olan en önemli unsurlardır. Araştırma sahasında kumlu, çakıllı yapı ile killi yapıdan oluşan sahalarda yoğun olarak bulunmaktadır. Kumlu ve çakıllı alanlarda geçirimsizlik fazla olduğu için yeraltı suyu zengin olmaktadır fakat yüzeyde suların birikmesi güçleşmektedir. Killi

## *Semir DEMİRBILEK*

yapıdan oluşan sahalarda ise geçirimsizliğin düşük olması nedeniyle yüzeyde su birikmesi fazla olmaktadır. Bu durum da bozuk drenaj oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Litolojik açıdan hidrolik iletkenliği en yüksek olan unsurlar, çimentolanmamış kum ve çakıllardır. Bu alanlarda çok ince ile orta taneli sedimanlar bakteri, virüs vb zararlı organizmaları süzmektedir. Bu nedenle kaliteli sular meydana gelir (Türköz, 2009: 36). Çalışma sahasında Arsuz Ovasının birçok noktasında kumlu ve çakıllı yapılar bulunmaktadır. Uluçınar, Gökmeydan, Üçgüllük, Gülcihan, Karaağaç Mahallelerinde yoğun olarak bu yapılar görülmektedir. Bu nedenle sahanın litolojik iletkenliği yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Yükseltinin ve eğimin fazla olduğu tepelik ve dağlık alanlarda bozuk drenaj sahalarının ortaya çıkma ihtimali düşüktür. Bu tür alanlarda bataklık ya da sulak alan benzeri bozuk drenaj sahaları meydana gelmemektedir. Burada genellikle akarsu şebekesinde meydana gelen bozulmalar dikkati çekmektedir. Vadiler tıkanabilir ve bozulabilir. Bunun sonucunda bozuk drenaj sahaları oluşabilir.

Araştırma sahası ovalardan meydana gelmektedir. Bu alanların yükseltisi ve eğimi düşük değerler göstermektedir. Eğim az olduğundan yağışlı dönemde biriken suların akıp gitmesi güçleşir ve bu da suların yüzeyde birikmesini sağlar. Biriken sular bozuk drenaj sahalarının oluşumuna neden olmaktadır.

Araştırma sahasında yükseltinin arttığı sahalarda mollisol ile alfisol topraklar yaygın olarak bulunur. Yükseltinin nispeten daha düşük olduğu ovalarda ise entisol topraklar yaygındır. Bu topraklar kumlu, çakıllı ve killi bir yapı gösterir. Toprakta kilin az olduğu yerlerde geçirimsizlik fazladır ve suların yeraltına sızması fazla olur. Kilin fazla olduğu yerlerde ise yüzeyde suların birikmesi daha fazla olmaktadır. Bu da bozuk drenaj sahalarının oluşumuna neden olmaktadır. Araştırma sahasında Uluçınar, Gökmeydan, Gülcihan, Gözcüler, Akçalı, Üçgüllük, Kepirce ve Büyükdere Mahalleleri'nde entisol topraklar yaygındır. Bu sahalarda verimli akiferlerin bulunması, yeraltı suyu seviyesinin yüksek olması ve yüzeyde de kil yapısına sahip toprakların varlığı bozuk drenaj sahalarının oluşmasına neden olmaktadır.

İklim, yağış ve sıcaklık özellikleri ile bozuk drenaj sahalarına etkide bulunmaktadır. Aşırı veya yeterli oranda yağış alan sahalarda, diğer şartlar da elverişliyse bozuk drenaj sahalarının oluşumuna neden olabilir. Bunun yanı sıra sıcaklık değerleri de bu tür sahalarda etkili olur. Sıcaklık değerleri yüksek olan alanlarda buharlaşma fazla olacağından, suların buharlaşması sonucu uzun süreli su birikimi olmamaktadır. Aynı şekilde akarsu kollarında oluşan bozuk drenaj alanlarında da fazla yağış olmadığı takdirde bozuk drenaj sahalarının oluşma ihtimali ortadan kalkmaktadır. Araştırma sahasında özellikle Uluçınar Mahallesi'nde yeraltı suyu seviyesi yüzeye yakın değerler göstermektedir. Bu mahallede 3 m seviyesinde yeraltı suyu bulunmaktadır. Bazı alanlarda 5m ile 7m seviyesinde olmaktadır. Bu seviye kıydan itibaren artmakta, 10m ve 20m arasında olmaktadır (Yavuz,1996).

## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

Arsuz Ovası'nda Gökmeydan Mahallesi'nde yeraltı suyu 3m ile 5m arasında başlamaktadır. Bu değerler kıyıya yakın kesimlerde görülür. Kıyıda uzaklaştıkça 8m, 10m ve 20m değerleri görülmektedir. Gülcihan Mahallesi'nde de benzer değerler görülür. Ova sahasında kıyıda uzaklaştıkça, yer altı suyu seviyesinin bulunduğu derinlik artmaktadır. Akçalı ile Üçgüllük Mahalleleri'nin olduğu alanda ve yükseltinin kıyıya nazaran arttığı yerlerde 30m ile 40m olan alanlar bulunmaktadır (Yavuz,1996).

### *2.1.2. Beşeri Faktörler*

Gelişmiş ve gelişme aşamasında olan ülkeler, ekonomik kalkınmalarına katkı sağlamak amacıyla bazı düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemeler doğal dengeyi olumsuz etkilemektedir. Bunlara örnek olarak inşaat amacıyla yapılan kazılar, madencilik faaliyetleri için açılan yarımlar, ulaşım ve tarım için yapılan düzenlemeler verilebilir (Erkal ve Taş, 2013: 210-211). Araştırma sahasında da benzer faaliyetlerin tamamı yapılmaktadır. Özellikle inşaat amacıyla yapılan kazılar ile ulaşım ve tarım için yapılan çalışmalar doğal çevre üzerinde büyük etkilere neden olmaktadır. Bu çalışmalar birçok alanda yapay set özelliği göstererek bozuk drenaj sahalarının oluşumuna neden olmaktadır.

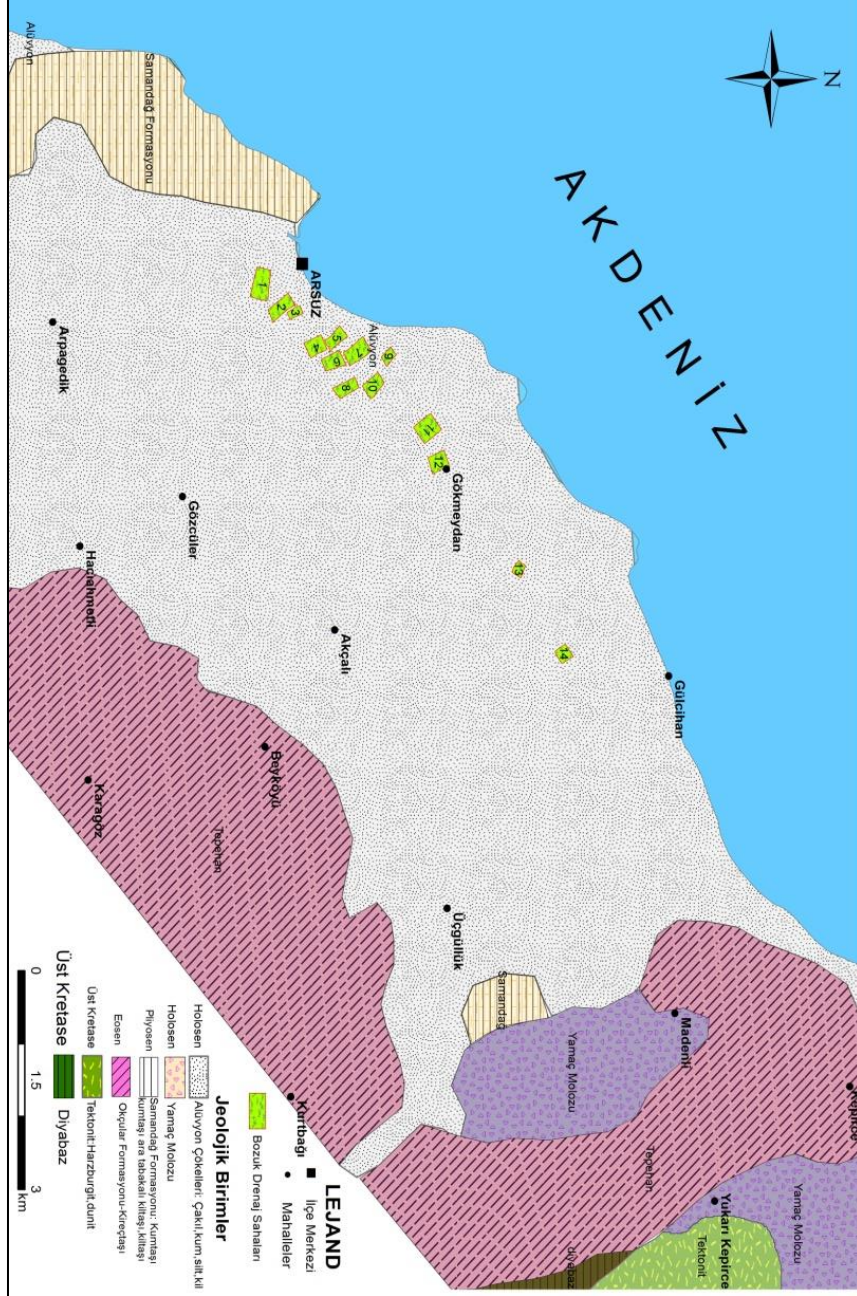
## **3. Bulgular ve Tartışma**

### **3.1. Arsuz Kıyı Ovasında Tespit Edilen Bozuk Drenaj Sahaları**

Çalışma sahasında bulunan ovalarda yapılan arazi çalışmalarında 14 bozuk drenaj sahası tespit edilmiştir. Bu bozuk drenaj sahalarının yoğunlaştığı alanlar ise Arsuz Ovası'nda bulunan Uluçınar Mahallesi ile Gökmeydan Mahallesi'nin bulunduğu kesimdir. Tespit edilen sahalara için tablolar oluşturulup sahalara temel özellikleri eklenmiştir. Bu tablolarda matematik konum, bozuk drenaj sahasının kapladığı alan, suyun derinliği, suyun sıcaklığı, suyun pH değeri ile suyun yüzeyde kalma süresi bulunmaktadır. Suyun sıcaklığı ile pH değeri suyun yüzeyde uzun süre kaldığı dönemde ölçülmüştür. Suyun yüzeyde kaldığı dönem kasım-aralık aylarından başlamakta ve nisan ayı sonu ile mayıs ayı başlangıcına kadar sürmektedir. Çalışmada pH değerinin ölçülmesinin nedeni kıyıya yakın konumlanmış bozuk drenaj sahalarına, deniz suyunun bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. pH değerleri 7'den büyük olduğu için tuzlu su girişinden söz edilmemektedir. Suların tamamı alkali su olarak değerlendirilmektedir.



Şekil 5. Arsuz Ovası'nda Tespit Edilen Bozuk Drenaj Sahaları.



*Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve  
Çözüm Önerileri*

**Tablo 1.** Bozuk Drenaj Sahalarının Genel Özellikleri.

Bozuk Drenaj Sahaları	Enlem (K)	Boylam(D)	Kısa Eksen (m)	Uzun Eksen (m)	Derinlik (cm)	Sıcaklık (°C)	pH	Süresi (Ay)
1 No'lu	36°24 36" 36°24 34"	35°53 27" 35°53 30"	40	60	20-30	15.3	9.10	3-6
2 No'lu	36°24 50" 36°24 47"	35°53 51" 35°53 55"	50	70	10-40	13.2	8.30	3-6
3 No'lu	36°24 52" 36°24 50"	35°53 57" 35°53 59"	60	70	10-60	14.5	8.55	3-6
4 No'lu	36°25 07" 36°25 03"	35°54 13" 35°54 18"	100	110	20-50	14.2	8.20	3-6
5 No'lu	36°25 11" 36°25 09"	35°54 09" 35°54 11"	20	30	10-40	17.4	7.37	3-6
6 No'lu	36°25 15" 36°25 06"	35°54 20" 35°54 27"	180	290	10-50	12.9	8.10	3-6
7 No'lu	36°25 19" 36°25 17"	35°54 17" 35°54 19"	30	40	20-30	15.6	7.26	3-6
8 No'lu	36°25 21" 36°25 17"	35°54 33" 35°54 37"	70	85	10-50	19.4	8.56	3-6
9 No'lu	36°25 37" 36°25 34"	35°54 19" 35°54 22"	50	80	20-50	15	8.10	3-6
10 No'lu	36°25 31" 36°25 29"	35°54 33" 35°54 36"	50	60	15-40	15.9	8.16	3-6
11 No'lu	36°25 58" 36°25 53"	35°54 53" 35°55 02"	100	110	20-50	18.8	8.36	3-6
12 No'lu	36°26 05" 36°26 01"	35°55 14" 35°55 20"	70	90	10-60	16.6	7.86	3-6
13 No'lu	36°26 43" 36°26 42"	35°56 10" 35°56 18"	45	150	30-50	18.9	8.32	3-6
14 No'lu	36°27 09" 36°27 01"	35°56 55" 35°57 04"	230	240	20-70	15.4	8.10	3-6

*Semir DEMİRBILEK*



**Fotoğraf 1.2.1** ve 2 No'lu Bozuk drenaj sahasının çevresinde bulunan konutlar ve bozuk drenaj sahalarının genel görünümü.



**Fotoğraf 3.** 3 No'lu Bozuk drenaj sahasının bulunduğu alanda araç ve yaya geçişi amacıyla yapılan yol ve yüzeyi kaplayan suyun görünümü.

*Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve  
Çözüm Önerileri*



**Fotoğraf 4.** 4 No'lu Bozuk drenaj sahası ve çevresindeki beşeri unsurlar.



**Fotoğraf 5.** 5 No'lu Bozuk drenaj sahasının genel görünümü.



*Semir DEMİRBILEK*



**Fotoğraf 6.** 6 no'lu bozuk drenaj sahasının büyük bir kısmı sular altında bulunmaktadır.



**Fotoğraf 7.**Bataklık yapısı gösteren 8 no'lu bozuk drenaj sahasının genel görünümü.

## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

### **4.Sonuç ve Öneriler**

Arsuz Ovası'nda bulunan bozuk drenaj sahalarının bu alanda yoğun olarak görülmesinin birçok nedeni bulunmaktadır. İlk olarak sahanın jeolojik özellikleri ve buna ek olarak hidrografik özellikleri bozuk drenaj oluşmasına ortam hazırlamıştır. Jeolojik yapının genel olarak Kuvaterner alüvyonlarından oluşması ve yer altı suyu seviyesinin yüksek olması, yağışlarla yeryüzüne düşen suların yeraltında akiferlerde birikmesine neden olmaktadır. Bu nedenle yer altı suyu seviyesi yüksek değerler göstermektedir.

Bozuk drenaj sahaları litoloji, toprak, hidrografya ve iklim özelliklerinin yanı sıra beşeri unsurlar etkisiyle de ortaya çıkmıştır. Binaların ve yolların yapılması yapay setler oluşmasına neden olmuştur. Bunlardan dolayı suların birikmesi kolaylaşmakta ve uzun süre aynı alanda kalmaktadır.

Arsuz Ovası'nda yapılan arazi çalışmalarında 14 bozuk drenaj sahası tespit edilmiştir. Tespit edilen bozuk drenaj sahalarının yoğunlaştığı yer ise Arsuz Ovası'nda bulunan Uluçınar ve Gökmeydan Mahalleleridir. Bozuk drenaj sahalarının genel özelliklerine bakıldığında büyük bir kısmı orta büyüklüktedir. Sahaların hepsi 3-6 ay arasında sularla kaplı bulunmaktadır. Sahada bulunan sular Kasım ayı sonu ile Aralık ayı başlangıcında birikmeye başlamakta ve bu sular Nisan-Mayıs aylarına kadar ortadan kalkmamaktadır. Bozuk drenaj sahalarında bulunan suyun derinliği de benzer özellikler göstermektedir. Derinlik 10-60 cm arasında yoğunluk kazanmıştır. Bazı sahalarda ise 1-2m arasında bulunmaktadır.

Araştırma sahasında bozuk drenaja bağlı olarak ortaya çıkan problemler bulunmaktadır. Bu problemler beşeri unsurlar tarafından daha da arttırılmaktadır. Öncelikle bu sahalarda suyun uzun süre yüzeyde kalması toprak üzerinde olumsuzluk yaratmaktadır. Önceki bölümlerde de değinildiği gibi drenajı bozuk sahalarda gleyleşme meydana gelmektedir. Bunun sonucu olarak toprak verimini kaybetmekte ve yeterli oranda verim elde edilememektedir. Ovanın bulunduğu alanda tarımsal atıklar ile evsel atıkların doğrudan veya dolaylı olarak bozuk drenaj sahalarına bırakılması bu sahaların kirlenmesine ve bu sahadaki doğal unsurların kullanılamamasına neden olmaktadır.

Bozuk drenaj alanları, büyüklüklerine göre ekolojik ve ekonomik açıdan önem taşıyan sahalara olarak değerlendirilmektedir. Buldukları sahanın önemli su kaynakları olması bu alanların en önemli katkılarından. Ekolojik ve ekonomik açıdan önem taşıyan bu sahalara, araştırma sahasında yeterli düzeyde korunmadığı için ekonomik olarak çok fazla değerlendirilememektedir. Tespit edilen bozuk drenaj sahalarının verimli bir şekilde kullanılabilmesi için sunulabilecek ilk öneri bozuk drenaj sahalarının yerel yönetimlerin yapacakları çevre düzenlemesi ile rekreasyon alanı olarak kullanılabilmesidir. Bu bozuk drenaj sahalarından büyüklükleri fazla olanlar bu duruma uygun özellikler taşımaktadır. Özellikle yaz mevsiminde kıyı alanına gitmek istemeyen ve farklı bir alan arayan yerel halk ve turistler için alternatif bir alan oluşturulabilir.

Semir DEMİRBILEK

Bozuk drenaj alanları ile ilgili diğer öneri ise sahaların rehabilite edilerek sulak alan olarak değerlendirilip kullanılmasıdır. Yapılacak olan uzun süreli planlamalar ile bu bozuk drenaj sahalarının çevre düzenlemesi yapılabilir ve yaz mevsiminde kurumadan kalabilmesi sağlanabilir. Litoloji ve toprak yapısının uygun olması ve yeraltı suyu seviyesinin de yüksek olması buna imkân sağlayabilir.

#### **Kaynakça**

Atalay, İ. (2004) . *Doğa Bilimleri Sözlüğü Coğrafya-Ekoloji- Ekosistem*. İzmir: Meta Yayıncılık.

Atalay, İ. (2005). *Genel Fiziki Coğrafya*. İzmir: Meta Yayıncılık.

Çetinkaya S., Özşahin E. (2013). Arsuz Ovasında (İskenderun/Hatay) Arazi Örtüsü ve Kullanım Özelliklerinin Değişimi. *III. Ulusal Jeomorfoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Editörler: Hüseyin KORKMAZ, Atilla KARATAŞ)*, s.: 654-664, Hatay: Color Ofset.

DSİ (2009). Elektronik Akım Verisi.

Erkal, T. ve Taş, B. (2013). *Jeomorfoloji ve İnsan-Uygulamalı Jeomorfoloji*. Yeditepe Yayınevi.

Günay, Y. (1984). Amanos Dağları'nın Jeolojisi ve Karasu - Hatay Grabeninin Petrol Olanakları, TPAŞ Arama Grubu Başkanlığı Hakkari-Şaryaj Projesi, Tpaş Rap. No:1954.

Harita Genel Komutanlığı (1995). Mersin-P35-b2, Antakya-P36-a1 Paftaları ile O36-d3,O36-d4 Paftaları, Ankara.

Herece, E. (2008). DAF Boyu Jeoloji Haritası-P35, R35. Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü, Ankara.

Karataş, A. ve Korkmaz, H. (2012). Hatay İli'nin Su Potansiyeli ve Sürdürülebilir Yönetimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları* No:40, Hatay.

Kozlu, H.(1997). *Doğu Akdeniz Bölgesinde Yeralan Neojen Basenlerinin (İskenderun, Misis-Andırın) Tektono-Stratigrafi Birimleri ve Bunların Tektonik Gelişimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Jeoloji Mühendisliği Anabilim Dalı, Adana.

Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü (1998). 1/100.000 Ölçekli Arazi Varlığı Haritası (Hatay Paftası).

Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü (2017). 43 Yıllık Bülten (1975-2017) (Elektronik Veri).

Mülazımoğlu, N.S.(1979). *İskenderun Körfezi Tabanı, Kıyıları ve Çevresinin Kuvaterner Jeolojisi ve Jeomorfolojisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Strüktür ve Yeraltı Kaynakları Kürsüsü, İstanbul.

## *Arsuz (Hatay) Kıyı Ovasında Bulunan Bozuk Drenaj Sahalarının Tespiti ve Çözüm Önerileri*

Türköz, P. E. (2009). "Jeolojik Formasyonların Su Bulundurma Özellikleri ve Su Kalitesi Üzerine Kayaç Türü Etkisinin İrdelenmesi". *Sondaj ve Uygulamalı Yer Bilimleri Dergisi*, Sayı:8, s. 34-48, Ankara.

Tekeli, O. ve Erendil, M. (1984). Kızıldağ Ofiyolitinin (Hatay) Jeoloji ve Petrolojisi. *MTA Dergisi*.

Yavuz, N. (1996). *İskenderun-Gönençay Barajının Mühendislik Jeolojisi ve Uluçınar (Arsuz) Ovasının Hidrojeoloji İncelemesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Jeoloji Mühendisliği Anabilim Dalı, Adana.

### **Extended Abstract**

As in the other parts of the world, the pressure on natural resources in our country is increasing day by day. Water resources, which have a vital importance among natural resources, are also threatened by excessive and unconscious use. The availability of such a large reservoir of water resources has led to the need for more careful use of poorly drained areas in coastal plains. The purpose of the study is to determine the poorly drained areas on the coastal plains of research fields which are Arsuz by explaining the concept of drainage and some basic concepts of coastal plains. Then the natural and human factors which are effective on the named areas as poorly drained areas will be explained and finally the solution proposal for these poorly drained areas will be presented.

As the method of the research, statistical data were obtained about the physical characteristics of the research field from the relevant institutions. Afterwards, direct measurements were made via GPS and pH meters in the field of research, field studies were carried out and notes were taken depending on the observations. Then Geography Information Systems (GIS) ArcMap 10.3 software and satellite imagery were used for location, geology, topography, hydrography and land maps.

Poorly drained area was determined in 14 different locations in Arsuz Plain. The location of the poorly drained sites is Uluçınar and Gokmeydan neighborhoods in the Arsuz Plain. The whole area is covered with water for 3-6 months. The waters in the study area begin to accumulate at the end of November and beginning of December and these waters do not disappear until April-May. The depth of the water in the poorly drained areas shows similar characteristics. Depth is between 10-60 cm. In some areas it is between 1-2m. PH values of the water in the poorly drained areas were measured. With this measurement it is determined whether the water in the field is acidic or basic. The pH values of the water in the poorly drained areas are above 7. This value shows that the waters are basic and alkaline. These areas, which are located near the shore, are not exposed to the effects of sea water.

There are many reasons why the poorly drained areas in Arsuz Plain are seen in this area intensely. First of all, the geological features of the site and the hydrographic features of the site have also provided an environment for the



Semir DEMİRBILEK

formation of poorly drained. The fact that the geological structure is composed of Quaternary alluvials and the groundwater level is high and this causes the water falling to the earth to accumulate in the aquifers. Therefore, the groundwater level shows high values.

There are problems in the research area due to poorly drained. These problems are further to increased by humans. First of all, water remains on the surface for a long time in this area and this creates negativity on the soil. As a result of this, soil yield is lost and sufficient yield can not be obtained. Placing agricultural wastes and domestic wastes directly or indirectly in poorly drained areas in the area where the plains are located causes contamination of these areas and inability to use the natural factors in this area.

*Poorly drained areas are considered as ecologically and economically important areas according to their size. The most important contribution of these areas is that they are important water resources. These ecologically and economically important areas are not economically much evaluated because they are not adequately protected in the research area. The first suggestion for the efficient use of the poorly drained areas is that the poorly drained areas can be used as a recreation area by the local authorities. Those with large areas of poorly drained areas have characteristics suitable for this situation. Another suggestion regarding the areas of poorly drained is the rehabilitation of wetlands. Most of the identified sites are of a size that can be considered as wetlands. With long-term planning to be done, landscaping of these poorly drained areas can be made and it can be ensured that it stays dry in summer. The availability of lithology and soil structure and the high level of groundwater level may allow this. Aquatic plants can be planted in identified areas. It is possible to eliminate the water in the field by means of water-loving plants such as eucalyptus trees, especially in these areas. Apart from these trees, water-loving plants such as duckweed, water hyacinth and water cane can also be planted. In the research area, especially in the rainy period, it is possible to carry out studies to store the accumulated water in this fields. Stored water can be used for drinking water or agricultural irrigation.*

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 141-167

## ÖZDEMİRİCİ (ÇİVRİL – DENİZLİ) HAVZASININ MORFOTEKTONİK ÖZELLİKLERİNİN CBS İLE BELİRLENMESİ

**İsmail EGE**

Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, ismail.ege@usak.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0001-5896-0440

**Selahattin POLAT**

Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, spolat@usak.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-8042-1918

**Efe İZMİRLİ**

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,  
efeizmirli.64@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0003-1062-8232

**Makale Geliş Tarihi:** 21.02.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 10.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Ege, İ. & Polat, S. & İzmirli, E. (2019). Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının morfotektonik özelliklerinin CBS ile belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 141-167.

### Öz

*Oldukça genç tektonik yapılara ve havzalara sahip olan Anadolu, Alp-Himalaya Kıvrım kuşağı içerisine dahil olup aktif tektoniğin izlerinin çok belirgin olarak gözlenebildiği bir yerdir. Fakat bu alanda tektonik jeomorfoloji çalışmaları oldukça yeni sayılacak durumdadır. İyi bir arazi çalışması ile çok net olarak gözlemlenen jeomorfolojik özelliklerin sayısal verilerle desteklenmesi, tektonik gelişimin kantitatif olarak ortaya konması ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) teknolojisi ile desteklenmesi jeomorfoloji çalışmalarını farklı bir boyuta taşımaktadır.*

*Bu çalışmada Büyük Menderes Grabeni'nin Baklan-Dinar bölümü içerisinde yer alan ve oldukça genç bir oluşuma sahip Özdemirci Havzası'nın jeomorfolojik özellikleri morfometrik analizlerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma alanı yaklaşık olarak 105 km<sup>2</sup>'lik bir alana sahiptir. Bu çalışma ile jeolojik yapı, tektonizma ve diğer etken ve süreçlerin işleme sonucu ortaya çıkan Özdemirci Havzası'nın jeomorfolojik özellikleri kantitatif verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada*

İsmail EGE, Selahattin POLAT, Efe İZMİRLİ

*morfolometrik indislerden; hipsometrik eğri (Hc) – hipsometrik integral (Hi), akarsu uzunluk gradyan indeksi (Sl), vadi genişliği, üçgen yüzey (façeta) indeksi (Pf), dağ önü sinüslük oranı (Smf) hesaplanmış; ve aynı zamanda havzanın jeomorfolojik gelişimi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada araştırma alanının 5 m çözünürlüklü Sayısal Yükseklik Modeli (DEM), jeoloji verisi ve aktif fay verisi kullanılmıştır. CBS yazılımlarından ArcGIS 10.5 paket programı tercih edilmiştir. Çalışma sonrasında oldukça genç oluşumlu havzanın jeomorfolojik gelişimi ve şekillenmesi üzerinde litolojinin, fayların, tektonizmanın ve flüvyal süreçlerin çok etkin olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Tektonik jeomorfoloji, havzalar, morfolometrik analizler, CBS*

## **DETERMINATION OF MORPHOTECTONIC FEATURES WITH GIS IN THE ÖZDEMİRCİ BASIN (ÇİVRİL-DENİZLİ)**

### **Abstract**

*Anatolian is located on the Alp-Himalayan Fold Belt and has very young tectonic structures and basins where traces of active tectonics can be observed very clearly. However, tectonic geomorphology studies in this area are considered to be relatively new. Nowadays, Geomorphology studies with Geographic Information Systems (GIS) technology takes different dimension especially geomorphological features supported by a good field experience, supporting the geomorphological features, quantitative analysis of tectonic development.*

*In this study, the geomorphological features of the Özdemirci Basin, where it is located in the Baklan-Dinar section of Büyük Menderes Graben, which has a very young formation, has been tried to be determined by morphometric analysis. The research area corresponds to the Özdemirci Basin with an area of approximately 105 km<sup>2</sup>. In this study, the geomorphological features of the Özdemirci Basin, which emerges as a result of the processing of geological structure, tectonism and other factors and processes in this area, have been tried to be revealed with quantitative data.*

*In the study, geomorphometric indices; hypsometric curve - hypsometric integral (Hi), stream length gradient index (SL), valley width, triangular surface (bezel) index (Pf), mountain front sinusoid ratio (Smf) calculated and have explained to Geomorphological development of the basin.*

*In the study, Different materials and software were used 5 m resolution Digital Elevation Model (DEM), geology data, active fault data and ArcGIS10.5 software from GIS software. After the study, it was revealed that the faults on the formation and formation of the basin, tectonism was very active and it was a very young basin.*

**Keywords;** *Tectonic Geomorphology, Basins, Morphometric analysis, GIS*

## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi

### 1.Giriş

Morfometri Çalışmalarının temelleri eskiye dayanmakla beraber, yeni teknolojik gelişmelere bağlı olarak farklı bir ivme kazanmıştır. CBS ve uzaktan algılama alanındaki gelişmeler (yazılımsal ve donanımsal) bunu sağlayan en önemli faktörlerdendir. İlk çalışmalar Strahler, (1952; 1957); Hack, (1973); Western, Finlayson ve MacMahon, (1997); Mayer, (1990) tarafından yapılmıştır. Ülkemizde morfometri çalışmaları CBS teknolojisinin kullanımı ile paralellik arz etmektedir. Bu çalışmalardan bazıları Turoğlu, (1997); Cürebal, (2004); Cürebal ve Erginal, (2007); Özdemir, (2007); Yıldırım ve Karadoğan, (2011); Poyraz, Taşkın ve Keleş, (2011); Sarp vd., (2011); Avcı ve Günek, (2015); Fural, (2016); Avcı ve Sunkar, (2017) tarafından yapılmıştır.

Jeomorfolojide kullanılan morfometrik özelliklerin analizi sonucu elde edilecek kantitatif verilerle, havzaların oluşum ve gelişmesinde rol oynayan etmenler daha iyi yorumlanabilmektedir (Özdemir, 2007).

Bu çalışmada Büyük Menderes Grabeni'nin yukarı çıkırını oluşturan Çivril – Baklan Grabeni'nin güney kesiminde bulunan Özdemirci Havzası'nın morfometrik özellikleri tektonik jeomorfoloji açısından ortaya konulmaya çalışılmıştır.

#### 1.1.Çalışma Alanının Yeri ve Sınırları

Araştırma sahası Ege Bölgesi'nin Asıl Ege Bölümü içerisinde, Denizli ilinin kuzeydoğusunda Çivril ilçe sınırları dahilinde yer almaktadır (Şekil 1). Jeomorfolojik olarak Büyük Menderes Grabeni'nin Çivril – Baklan Grabeni bölütünün güney kesimini oluşturan horst sahası içerisinde kuzeye açılımlı bir havzadır. Özdemirci Havzası kuzeydoğu-güneybatı uzanımlı, eni 14.5 km boyu ise 9 km uzunluğunda 105 km<sup>2</sup>lik bir havzadır.

Çalışma alanının sınırı kuzeyden Büyükharıl Boğazı'ndan itibaren batıya doğru; Dede Tepe (1084 m.), Taşlı Tepe (1314 m), Kocain Tepe (1546 m)'den meydana gelmektedir. Güney kesimde ise; Çiltaş Tepe (1297 m), Ehiltaş Tepe (1168 m), Koyaklar Tepe (1143 m), Kıran Tepe (1106 m), Kocakıran Tepe (1097 m), Akbayır (1067 m), Kayalıgedik (1082 m), Koca Tepe (1116 m), Arza Tepe (1166 m) ve Anakız Tepe (1202 m) olmak üzere irili ufaklı birçok tepeden geçmektedir. Araştırma sahasının doğu sınırını ise; Tokça Dere havzası ile Özdemirci havzasını birbirinden ayıran basık sırtlar meydana getirmektedir. Sahanın kuzeydoğudaki en yüksek sınırını Küçükknadas Tepe (1106 m) oluşturmaktadır. Buradan itibaren Büyükharıl Boğazına doğru kuzey sınırını Odunluk Tepe (1104 m) ve Eşik Tepe (1156 m) teşkil etmektedir (Şekil 1).



## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi

çalışılan drenaj havzası için hipsometrik eğriyi karakterize etmenin en basit yoludur (Keller ve Pinter, 2002). İntegrali hesaplamada havzanın maximum, minimum ve ortalama yükseklik değerleri kullanılır (Pike ve Vilson, 1971; Mayer, 1990).

Yapılan bu çalışmada öncelikle sahanın 1/25.000 ölçekli L23d2, L23d3, L23c1 ve L23c4 kodlu topografya haritaları temin edilmiş ve havzanın 10 m aralıkla eş yükselti eğrileri sayısallaştırılmıştır. Bu veriden 5 m çözünürlükte DEM verisi üretilmiş ve daha sonra bu veriden eğim (Slope), bakı (aspect), kabartma (hillshade) haritaları üretilmiştir. Yine DEM'den havza analizine yönelik olarak hidroloji toolundan havza (watershed), akarsu dizinleri (stream order) ve havza (basin) analizleri yapılmıştır. Çalışmada jeomorfolojik gelişimin yorumlanmasına altlık teşkil etmesi için sahanın 1/25.000 ölçekli jeoloji haritaları çizilmiştir. Sahanın tektonik özelliklerini tespit edebilmek için MTA'dan ve Google Earth üzerinden tespit edilen fay verileri jeoloji haritasına ilave edilmiştir. Tüm verilerin CBS ortamına aktarılmasından sonra lokasyon, fiziki, jeoloji, jeomorfoloji ve diğer analizlere yönelik görseller oluşturulmuştur.

### 1.4. Jeolojik Özellikler

Özdemirci havzasının temelini Baklan'ın doğusunda yer alan Karaova Formasyonu oluşturur. Formasyon Alt Trias yaşlı olup başlıca kaya türü olarak metakonglomera, metakumtaşı, kuvars-şist ve fillitler ile temsil edilir. Formasyon, Philipson (1915) tarafından adlandırılmıştır. Karaova formasyonu belirsiz tabakalı kahverengimsi sarı, kirli sarı, bej, yeşilimsi gri renklerde metakonglomera, kuvarsit gibi metamorfik kayalardan oluşmaktadır.

Sahada Tokça yerleşmesi batısında NE-SW yönlü kuşak halinde Triyas-Alt Eosene ait Likya naplarına ait kireçtaşları yayılış gösterir. Bu birimin yayılış gösterdiği alanlar Deliktaş, Burunucu ve Kekikkaya tepeleri üzerinde keskin zirveler şeklinde dikkati çeker (Şekil 2).

Sahada Oligosen, Miyosen, Pliyosen ve Kuvaterner zamana ait tortullar en geniş yayılışa sahiptir. Havzada hakim formasyonu Acıgöl grubu olarak bilinen Üst Oligosen (Göktaş ve diğ., 1989) yaşlı tortullar oluşturur. Bu birimler Özdemirci havzasında geniş bir alanda yüzeyleyir. Grup Armutalanı, Çardak, Hayrettin, Tokça ve Bozdağ formasyonu olmak üzere beş formasyona ayrılmıştır.

Çardak formasyonu çakıltaşlarından oluşur. Üste doğru çakıltaşı-kumtaşı aradalanması ve çakıltaşı ara düzeyli kumtaşı istifine dönüşür. Çakıllar, tabanda gri üstte ise kızıl renklidir. Sahanın batısında yer alan Büyükharıl Boğazı'nın kuzey ve güneyinde kuzey-güney doğrultulu kuşak halinde yayılış gösterir.

Hayrettin Formasyonu çakıltaşı, kumtaşı ve yersel linyitli çamurtaşı düzeylerinden meydana gelir. Egemen kaya türü kumtaşlarıdır.

Tokça Formasyonu, alanın kuzeyinde yer alan Tokça köyünden adını almıştır. Formasyon sığ denizel tortullardan oluşur. Altta çakıltaşı, kumtaşı, çamurtaşı aradalanmasından ibarettir. Birim içinde çok ince linyit düzeyleri gözlenir (Akkiraz ve

diğ., 2010). Bu istifin ortasında resifal, bol mercan ve bentik foraminiferli kireçtaşları bulunur.

Formasyonun üzerine açılal uyumsuzlukla Üst Miosen-Pliosen yaşlı kumtaşı, silttaşı, kiltası, marn ve kireçtaşı birimlerinden oluşan gösel ve akarsu kökenli birimlerinden oluşan Hasandede grubu gelir. Grup, Miosene ait Kızılören ve Pliosene ait Akarca formasyonundan oluşur. Kızılören Formasyonu, çakıltası-kumtaşı-çamurtaşı ardalanmasından oluşan alüvyon yelpazesi ürünü olan tortullarla temsil edilir.

Bu çökellerin üstüne Pliosene ait sığ gölde çökelen konglomera, kumtaşı, çamurtaşı, traverten, kiltası ve killi kireçtaşı birimlerinden oluşan Akarca Formasyonuna ait çökeller istiflenmiştir (Altay ve Dumrupınar, 2013).

Depresyonun tabanında ve akarsu yataklarında bulunan alüvyonlar ile yamaç döküntüleri Kuvaterner'i temsil eder.

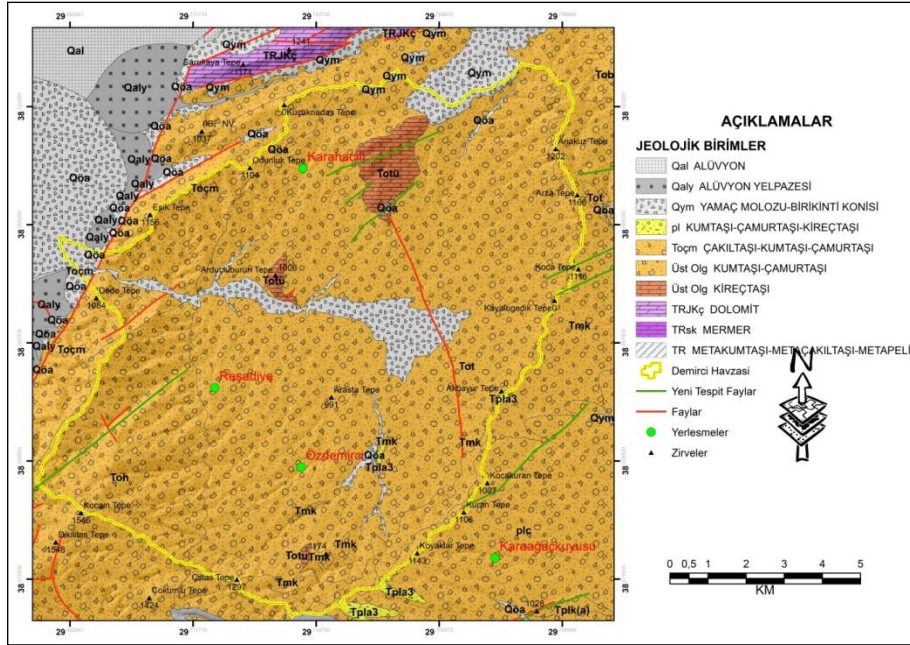
Araştırma alanı ve yakın çevresi, Miyosen sonunda oluşmaya başlayan, açılma türü bir tektonik rejimin denetimi altında gelişimini sürdüren, Ege Bölgesi horst-graben sistemi içinde yer alır ve bu sistemin doğusunda bulunur. Çivril ve Dinar olmak üzere iki graben halindedir. Saha, birbirini dik açıyla kesen iki fay zonu ile karakterize edilir (Koçyiğit, 1984). Bunlardan Çivril grabeni kuzey-kuzeydoğu ve güney-güneybatı doğrultusunda uzanır. Graben, yaklaşık 60-70 km uzunluğunda, ortalama 15 km genişliğindedir. Grabeni doğudan kuzey-kuzeydoğu ve güney-güneybatı uzanımlı Baklan, batıdan ise kuzey-kuzeydoğu ve güney-güneybatı doğrultulu Çal fayları sınırlandırır. Baklan Fay Zonu, Çivril Grabeni ile üzerinde Özdemirci havzasının da bulunduğu Beşparmak horstu olarak nitelendirebileceğimiz horst arasında gelişmiş sınır fayı özelliği gösterir. Bu tektonik yapı bir takım basamak faylardan oluşur. Bazı araştırmacılar tarafından Çal-Baklan Fay Zonu (Topaloğlu, 2012) adını verdikleri tektonik yapının doğrultu atımlı sol yanal bileşenleri olan oblik faylar olduğu ileri sürülmektedir. Bu faylanma olayları sonucunda Çivril ovasının bulunduğu alan çökerken Beşparmak Dağları'nın bulunduğu kesim yükselmiş ve aynı zamanda güneydoğuya Acıgöl grabenine doğru çarpılmıştır. Olay Beşparmak dağları üzerinde aynı zamanda Özdemirci havzasının da bulunduğu alandaki drenaj üzerine yansımıştır. Beşparmak Dağı horstu üzerinde ana akarsu vadileri kuzeybatı-güneydoğu doğrultusunda uzanırken tektonik olaylar sonucu akarsu vadileri doğrultularında değişiklik meydana gelmiş, batıda fay dikliği üzerinde kurulan Harıl Deresi, Çivril Grabeni'ndeki çökmeye bağlı olarak meydana gelen kaide seviyesinin sağladığı avantajla drenaj ağını doğruya doğru uzatmış ve Acıgöl Havzası'na inen akarsuların aleyhinde geliştirerek su bölüm çizgisinde göçe sebep olmuştur.

Çivril-Dinar tektonik havzasının Beşparmak Dağları horstuna isabet eden kesimde tek önemli, dikkat çeken ve geniş havzaya sahip olan akarsu Özdemirci Havzası'nın sularını drene eden Harıl Deresi'dir. Akarsu, Beşparmak Dağları'nda dairesel bir drenaj havzası geliştirmiştir. Bu akarsuyun dairesel karaktere sahip olmasını Gürbüz ve diğerleri (2012), Kuvaterner döneminde bu alanda daha az tektonik bir yükselme oranının olmasına bağlamıştır.

## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi

Beşparmak Dağı'nı kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda kesen kuzeydoğuda Irgılı ile Özdemirci havzası arasında birbirine paralel olarak uzanan, topografyada da belirgin olan eğim atımlı aynı zamanda doğrultu atımlı sol yönlü faylar akarsu vadilerini de etkilemiştir. Bu fay hatlarına akarsulardan bazıları yerleşerek vadilerini tektonik yapılar üzerinde açmış ya da enine kestiği akarsu vadilerinde ötelenmelere yol açmıştır. Özdemirci havzasında alnı kuzeybatıya bakan kuestalar da dikkati çeker. Bu rölyefin oluşmasında sentetik fayların da rolü vardır.

Dinar Grabeni ise etkin eğim atımlı faylar tarafından şekillendirilmiş olup, NW-SE yönünde uzun eksene sahiptir. Gerek Dinar gerekse Çivril grabenleri Akdağ, Beşparmak Dağları gibi horstlar tarafından sınırlandırılmaktadır. Sahanın şekillenmesinde tektonik olayların etkisi oldukça fazla olmuştur. Yöre, 1 Ekim 1995 tarihli Dinar Depremi'nin de işaret ettiği üzere tektonik açıdan aktiftir.



Şekil 2. Özdemirci Havzası Jeoloji Haritası

## 2. Jeomorfometrik Analizler Ve Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Özdemirci Havzasına uygulamış olduğumuz havza şekli ( $R_f$ ), hipsometrik eğri ( $H_c$ ) ve hipsometrik integral ( $H_i$ ), dağönü sinüslük indeksi ( $S_{mf}$ ), havza asimetrisi ( $B_s$ ), vadi tabanı genişliği – vadi yüksekliği oranı ( $V_f$ ), üçgen yüzey (façeta) indeksi ( $P_f$ ) hesaplanmış ve çıkan sonuçlar yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak havzanın morfometrik özellikleri ele alınmıştır.



### 2.1. Havza Şekli ( $R_f$ ) ve Drenaj Özellikleri

**Havza şekli ( $R_f$ )**, havza alanının maksimum havza uzunluğunun karesine oranıdır (Horton, 1932). Havza şekli belirlenirken, havza alanının maksimum havza uzunluğunun karesine oranı şeklinde hesaplanmaktadır.

$R_f = A / Lb^2$  formülü ile hesaplanır.

Formülde;

A : Havza alanı (km<sup>2</sup>), 105,4 km

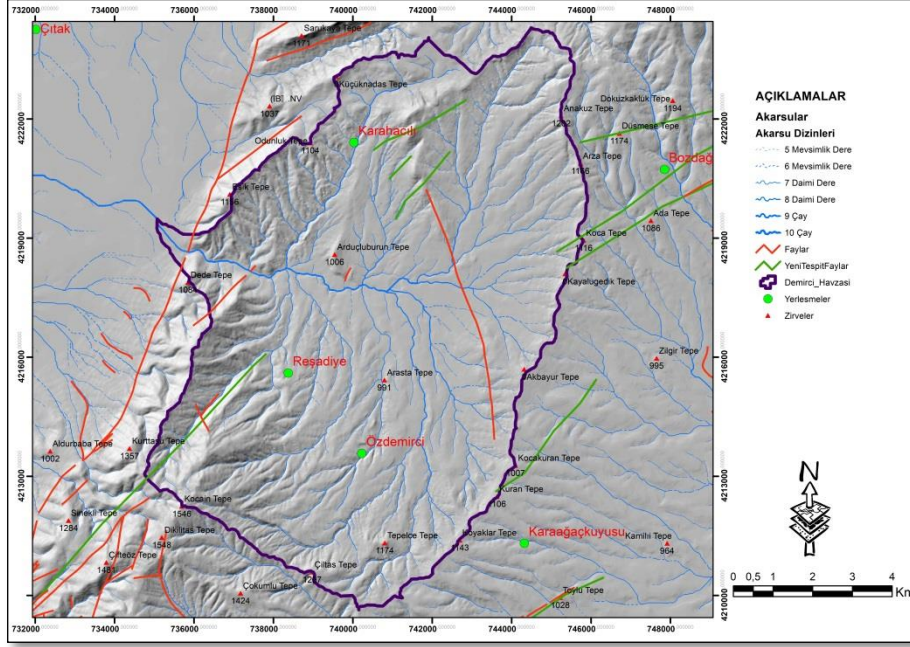
Lb : Havza uzunluğu (km) dir. 9,1 km (81,1 km<sup>2</sup>) .

$R_f=1,2$  olarak hesaplanmıştır.

Düşük  $R_f$  değerinin sahip olduğu havzalar kısa zamanda yan kollardan gelen az akımla, uzun süreli meydana gelecek yüksek ana akımın görüleceği bir şekil arz eder. Yüksek  $R_f$  değerlerinin görüldüğü havzalarda ise bu durumun tam tersi olarak uzun zamanda yan kollardan gelen yüksek akımla, kısa süreli düşük ana akımın görüldüğü ve kısa süreli maksimum akıma neden olan bir şekil ortaya çıkartır (Biswas vd.,1999; Reddy vd., 2004). Bu özellik, havzaların dairesel veya uzunlamasına olup olmadığı konusunda bilgi verir (Özdemir, 2011). Bazı yazarlar bunu kadeh tipi havza olarak da adlandırmışlardır. Tektonizmanın etkisi ile şekillenmiş havzada sel ve taşkın durumunda yan kollar bir anda etkin olmakta ani ve kısa süreli sel felaketleri yaşanmaktadır.

Araştırma sahasında Kancalı-Dandritik drenaj tipi görülmektedir. Bu da sahadaki faylanmalara bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Fay hatları ile kancalı drenaj arasında sıkı bir ilişki olduğu çeşitli Yazarlar tarafından da ifade edilmiştir (Efe 1994; Zeybek 2010; Öztürk, 2008). Özdemirci havzasını şekillendiren faylar akarsulara da yön vermiştir. Havzanın batısında akarsular kuzeyden güney istikametinde akış gösterirken ani olarak doğuya ve daha sonra havzanın mansap kısmına kuzeye doğru yönlendirler. Akarsuların membaa kısımlarında fayların etkisi ile kanca şeklinde olduklarını görmekteyiz (Şekil 3).

## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi



Şekil 3. Hidro-Tektonik Haritası

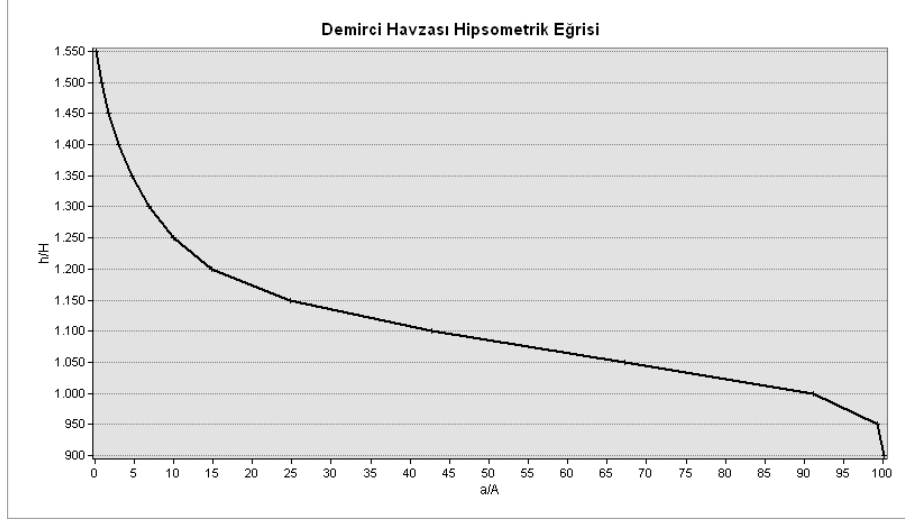
### 2.2. Hipsometrik Eğri (Hc) Ve Hipsometrik İntegral (Hi)

Hipsometrik eğri bir alandaki yükseklik dağılımının tüm geride kalan yüzeye göre değerlendirilmesini esas alan kavramdır. Hipsometrik eğri, birçok farklı drenaj havzasının karşılıklı değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bu özellikle, havzaların farklı büyüklük ve yükseklik özellikleri ortadan kaldırılmış ve normalize edilir (Strahler, 1952). Elde edilen grafikte dışbükey şeklin çıkması havzadaki topografyanın daha genç olduğunu, akarsuların akım gücünün daha fazla olduğunu, bunun sonucunda da oluşacak su baskınlarının karakterinin daha çok sel şeklinde olacağı sonucu çıkartılabilir.

Hipsometrik eğrinin içbükey bir şeklin hâkim olması akarsulardaki akım gücünün azaldığını, taşınan materyalin azaldığı, biriktirmenin daha çok hâkim olduğu ve daha çok taşkın karakterli su baskınlarının yaygın olarak görülebileceğini ifade eder. Hipsometrik eğri elde edilmesinde, özellikle topografyanın gerçek alanının hesaplanmasında CBS yazılımları önemli kolaylıklar sunmakta, istenen yüksekliğin üst ve alt yükseklikleriyle ilgili olarak gerçek alanlar hesaplanabilmektedir (Özdemir, 2011).

Özdemirci havzasının en alçak kısmı Büyükharıl Boğazı çıkışı 870 m ve En yüksek kısmı Kocain Tepe 1546 m'dir. Kuzeyden güneye doğru yükselerek genişleyen havzada Hipsometrik eğri gençleşme ile birlikte içbükey şekil hâkim durumdadır (Şekil 4).

İsmail EGE, Selahattin POLAT, Efe İZMİRLİ



Şekil 4. Özdemirci Havzası'nın Hipsometrik Eğrisi

Grafik, yükselme ve aşınma miktarının eşit olduğu ve/veya durağan olduğunu göstermektedir. Özdemirci havzasında tektonizmanın çok etkin olduğu jeomorfolojik gözlemler ile de ortaya konmaktadır. Öncelikle Çivril-Baklan grabenin ortaya çıkışı, akarsu vadilerindeki ötelenmeler, birçok yerdeki kuru vadiler, gömük menderesler, yeni kırıklar etkin tektonizmayı göstermektedir. Grafikte Hipsometrik eğrinin bu şekilde çıkması, litolojinin çok büyük bir oranının konglomeralardan oluşması nedeniyle aşınmanın çok hızlı olduğunu göstermektedir. Havza genç olmasına rağmen çok kısa sürede olgun bir havza görünümü almıştır (Foto 1).

*Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi*



Foto 1. Özdemirci Havzasının Genel Görünümü

Hipsometrik integrali ( $H_i$ ) bulmak, verilen bir havza tabanı için hipsometrik eğriyi oluşturmanın en basit yoludur. Basitçe hipsometrik eğrinin altındaki alan olarak tanımlanır ve şöyle hesaplanır:

Ortalama yükseklik- minimum yükseklik / Maksimum yükseklik- minimum yükseklik

Yüksek hipsometrik integral değerleri derine doğru kazılmış vadileri olan çoğunlukla düz alanları temsil ederken, orta ve düşük hipsometrik integral değerleri daha dengeli aşındırılmış drenaj havzalarını işaret eder.

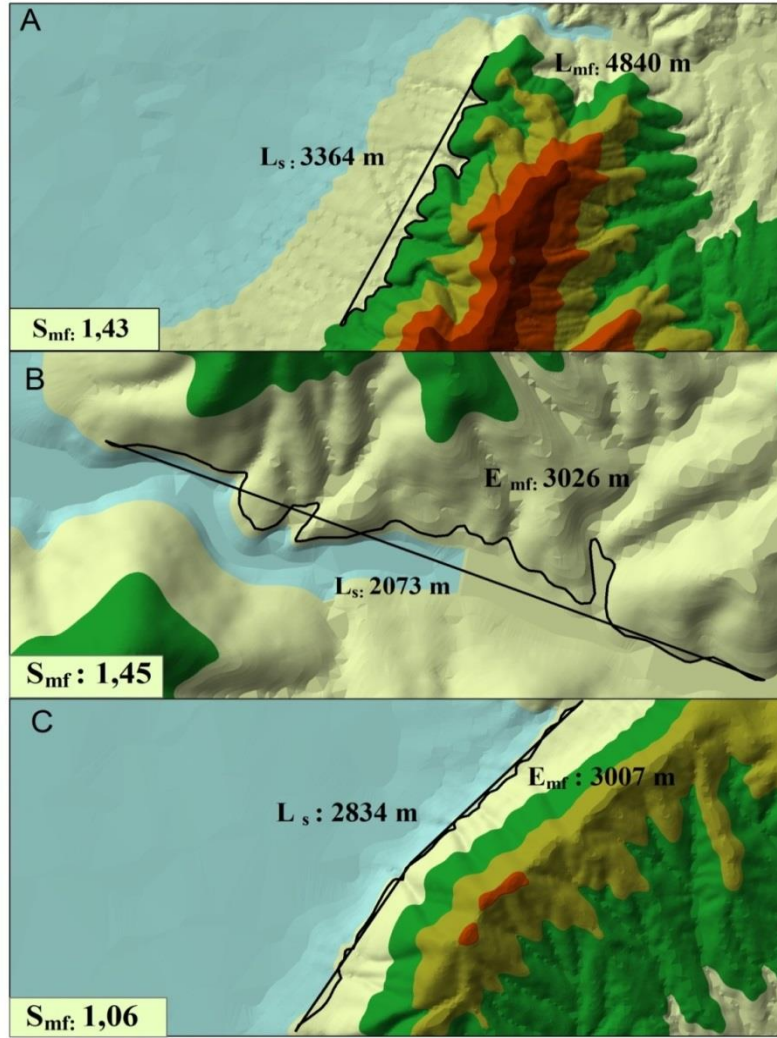
Karataş (2014) "Hipsometrik eğrinin sayısal ifadesi olan hipsometrik integral değeri, morfotektonik açıdan çok fazla deformasyona maruz kalan bölgeler için yanıltıcı sonuçlar verse de, genel anlamda topografyanın aşınım döngüsü bakımından durumunu izah etmeye yardımcı olan bir parametredir" ifadesini kullanmıştır. Havzayı oluşturan litolojinin aşınımına karşı aşırı dirençsiz kayalardan oluşması da integral değerinin düşük çıkmasına neden olabilir.

Özdemirci Havzası'nda hipsometrik integral 0,276912 olarak hesaplanmıştır. Bu da havzanın dengeli aşındırılmakta olan nispeten olgun bir havza olduğunu ifade eder. Halbuki Özdemirci Havzası Kuvaterner de şekillenmiş çok genç bir havzaya karşılık gelmektedir. Hipsometrik integral'in 0,3 gibi çok düşük çıkması sahanın

morfotektonik açıdan çok aktif olması ve aşınımına karşı dirençsiz litolojiden meydana gelmesi ile açıklanabilir.

### 2.3. Dağönü Sinüslük İndeksi ( $S_{mf}$ )

Bu indis dağı yarmaya çalışan erozyonel kuvvetler ile dağın ön tarafını düz bir hat şeklinde tutmaya çalışan tektonizma arasındaki dengeyi ifade eder. Tektonizmanın yoğun olduğu bölgelerde  $S_{mf}$  değerleri daha düşük çıkar. Yükselme oranı ve/veya tektonizmanın azalmasıyla erozyon baskın hale geçer ve  $S_{mf}$  değerleri yükselir. Özdemirci Havzası'nda 3 alanda  $S_{mf}$  değeri hesaplanmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Özdemirci Havzası Dağönü Sinüslük İndeksi ( $S_{mf}$ ) Oranları

## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi

Formül basitçe şu şekilde uygulanır;

$$S_{mf} = L_{mf} / L_s$$

Formülde,

$S_{mf}$ : dağ önü sinüslülük oranı,

$L_{mf}$ : dağ-dağ eteği kesişmesinin kenar uzunluğu,

$L_s$ : dağ cephesinin toplam uzunluğudur.

Çıkan sonuçların 1'e yakın olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle havzanın şekillenmesini sağlayan kuzey kesimdeki fay aynaları ve fay façetalarının olduğu yerde  $S_{mf}$  değeri 1,06 gibi bir değer çıkmıştır. Bu da havzanın kuzey kesimindeki tektonik aktivitenin çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Şekil 5).



Foto 2. Özdemirci Havzası Kuzey Kesimde Genç Fay Façetaları

### 2.4. Akarsu Uzunluk Gradyan İndeksi (SL)

Bu indis şu formülle hesaplanır;

$$SL = (DH/DL) \times L$$

Bu formülde SL akarsu uzunluk-eğim indeksini, DH/DL akarsu eğimi ya da zirveye olan eğimi (DH zirveyle olan yükseklik farkını ve DL zirveye olan yatay mesafeyi) temsil eder, L ise akarsu kanalının ilgilenilen noktasından kanalın en üst seviyesine kadar olan kanal uzunluğunu ifade eder.



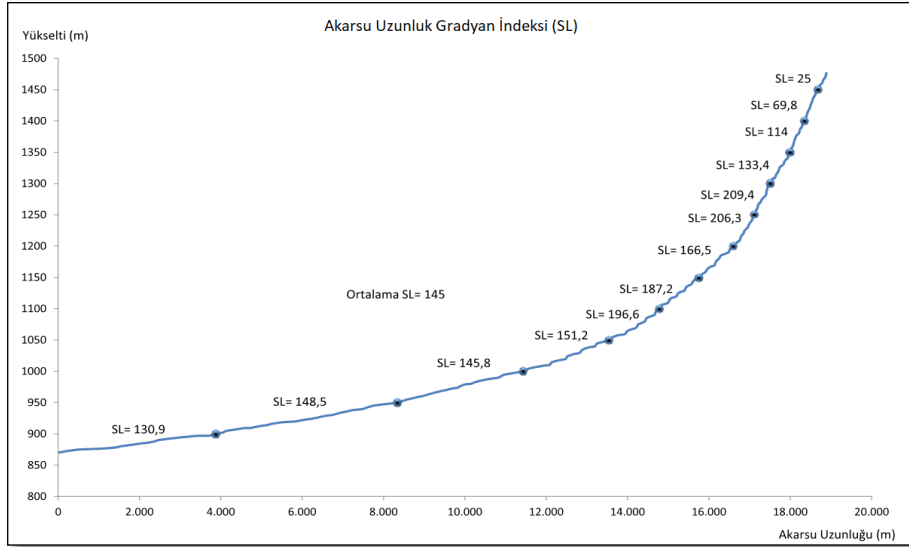
İsmail EGE, Selahattin POLAT, Efe İZMİRLİ

SL indeksi akarsuyun gücüyle ilişkilidir. Çünkü zirve noktasında nehrin ulaşabildiği güç önemli bir hidrolojik değişkendir ve doğrudan yatağını aşındırması ve sediman taşınım özelliklerini belirler. Bu enerji yüzeyin (aktığı yüzey) eğimine bağlıdır.

SL indeksi kanal eğimin değişmesine çok duyarlıdır. Kanal eğimi ise olası tektonik etkinlik, kayaların dayanımı ve topoğrafya ile ilişkilidir. İndeks sert kayaların üzerinden geçerken artar, şeyl-silttaşı-bazı kumtaşları ve karbonat kayalardan geçerken düşer.

Bu indeksin aktif tektonizmadaki kullanımı ise şu şekildedir: Düşük SL değerine sahip kayaların içinden geçerken aniden yüksek SL değerlerine sahip bir bölgenin varlığını yakalamak olası bir fayı işaret edebilir. Ayrıca çok düşük değerlerde (özellikle çizgisel bir hat boyunca) benzer şekilde yorumlanabilir. Özellikle çizgisel uzanım gösteren doğrultulu atımlı faylar boyunca kayalar bir hat halinde kırılıp parçalanacağından bu hat boyunca düşük SL değerleri yakalanabilir.

Özdemirci Havzası'nda ortalama SL değeri 145'tir. En yüksek SL=209,4 ile akarsuyun kaynak noktasında yakın alanda gözlemlenir (Şekil 6). Özdemirci Havzası'nı şekillendiren fayların bu alandan geçmesi muhtemeldir. Araştırma sahasının tamamen konglomeralardan oluşması, çok farklı litolijilerden geçmemesi SL değerinin düşük çıkmasına neden olmuştur. Ancak yine de bir ovalık sahadaki kadar düşük değildir.



Şekil 6. Özdemirci Havzası Akarsu Uzunluk Gradyan İndeksi

2.5. Vadi Tabanı Genişliği-Vadi Yüksekliği Oranı (Vf):

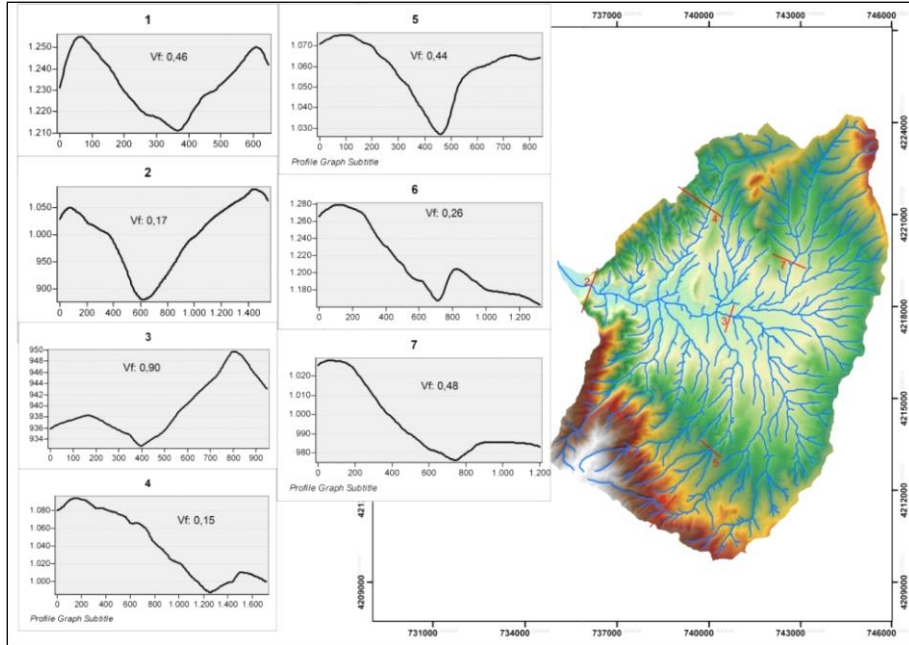
## Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi

Vadi yamaçları ve tabanının kıyaslanmasına dayanan, akarsu ve litoloji arasındaki ilişkiyi de irdelemeyi mümkün kılan bir indistir (Cürebal ve Erginal, 2007; Knighton, 1984). Bu oran şu formülle hesaplanır;

$$Vf = 2Vfw / [ (Eld - Esc) + (Erd - Esc) ]$$

Burada Vf aradığımız oran, Vfw vadi tabanı genişliği, Eld ve Esc vadinin sağ ve sol yamacının (su bölüm çizgilerinin) yüksekliğini, Esc ise vadi tabanının yüksekliğini ifade etmektedir. Bu indeks U-şekilli geniş tabanlı vadilerde olduğu gibi yüksek Vf değerleri ile V-şekilli vadilerdeki gibi düşük Vf değerleri arasında değişmektedir. Burada yüksek Vf değerleri yükselme oranının az olduğunu dolayısıyla tektonizmanın etkili olmadığını, düşük Vf değerleri ise aktif tektonizma ve derine kazılmayı bize işaret eder.

Burada; Vf değerlerinin 1'den küçük olduğu vadiler genellikle yeni kurulmakta olan kerkik vadilerdir. Bu alanlar tektonizmanın çok aktif olduğu genç sahalarda akarsuyun derine aşındırmasının söz konusu olduğu profil olarak V şekilli vadiler olarak kategori edilir. 1 ve 1.5 arasındaki Vf değerleri orta derecede aktif tektoniği gösterir. Vf değeri 1.5'den büyük vadiler ise aşındırmadan çok artık biriktirmenin hakim olduğu U şeklinde vadiler olarak sınıflandırılır (Bull ve McFadden, 1977; Keller ve Pinter, 2002). Özdemirci havzasında hiçbir vadinin Vf değeri 1'i geçmez (Şekil 7). En yüksek değere ise havzanın orta kısmında yer alan Uzuncağöl Deresi (Vf=0,90) sahiptir.



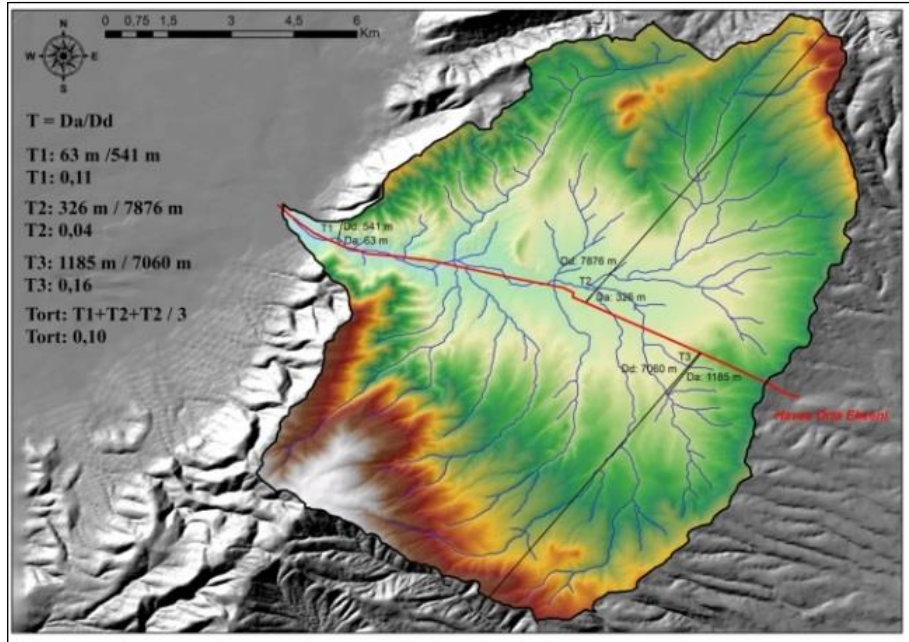
Şekil 7. Özdemirci Havzası Vadi Tabanı Genişliği-Vadi Yüksekliği Oranı (Vf) Değerleri



1-Sömek Dere 0,46; 2-Ana Akarsu Özdemirci Deresi 0,17; 3-Uzuncagöl Dere 0,90; 4-Engerek Dere 0,15; 5-Karabalçık Dere 0,44; 6-Kayacık Dere 0,26 ve 7-Keyicek Dere 0,48 olarak hesaplanmıştır.

## 2.6. Havza Asimetrisi

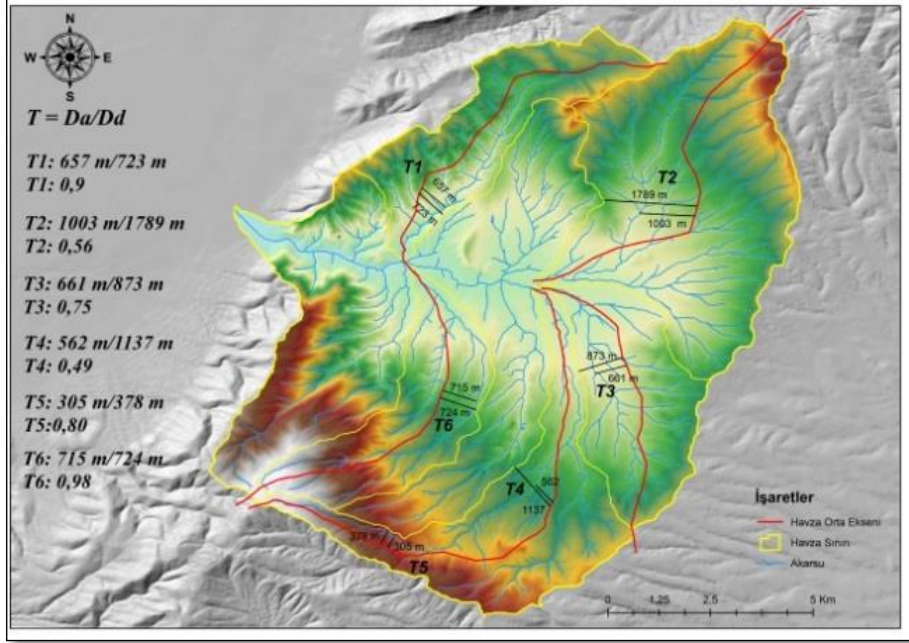
Talveg'den havza ortasına olan uzaklığın havza ortasından su bölümü çizgisinden geçen havza kenarına olan uzaklığa oranına havza asimetrisi denilmektedir (Cox, 1994). Ortaya çıkan sonuç 0'a yaklaştıkça simetrik, 1'e yaklaştıkça asimmetrik bir özellik göstermektedir. Özdemirci Havzası'nı boşaltan Donoğlu Deresi üzerinde yapılan havza asimetrisi hesaplamalarında ortalama 0,10 ile havza simetrik durum göstermektedir (Şekil 8)



Şekil 8. Özdemirci Havzası Genel alanda Havza Asimetrisi

Özdemirci Havzasının Asimetrik durumunu anlamak için havzanın yan kollarına baktığımızda; Engerek Dere'de 0,9, Kayacık Dere de 0,59 ve Uzuncagöl Deresi aşağı çığırda 0,81, yukarı çığırda ise 0,98 gibi oldukça yüksek bir değer çıkmaktadır. Burada çıkan T (Topografik Simetri) değerleri 1'e oldukça yakındır. Bu da Özdemirci Havzası'nda tektonizmanın çok yüksek olduğunu göstermektedir (Şekil 9).

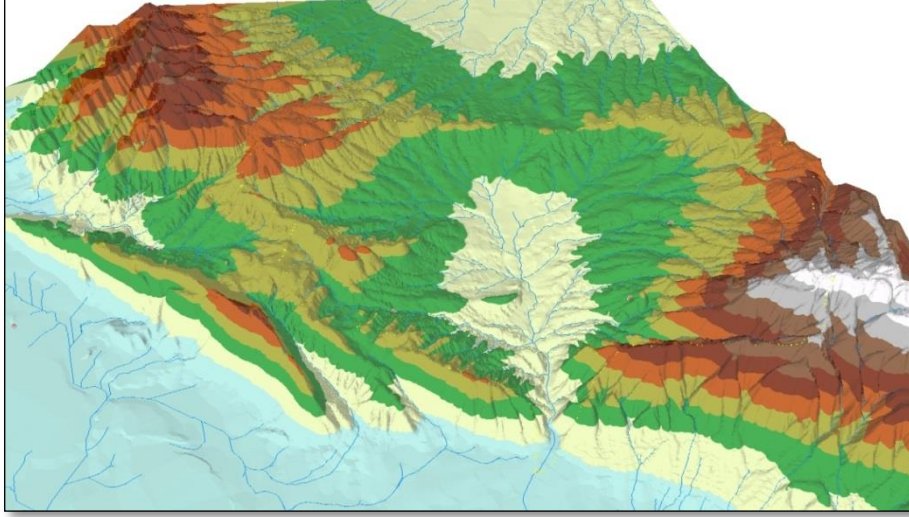
Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi



Şekil 9. Havza Asimetrisinin Hesaplandığı Alt Havzalar

2.6. Üçgen yüzey (façeta) indeksi ( $P_f$ )

Dağ önlerinin topografyası, faylanma, erozyon ve tortulların depolanma oranları gibi evrimini belirleyen faktörlerden etkilenmektedir. Aktif faylar boyunca yükselmiş alanlardan akan nehirler dağ önlerini yarar ve bölerler. Örneğin, faylarla sınırlanmış bir blok, her iki tarafında da düzenli olarak şekillenmiş, benzer büyüklükte ve şekilli vadiler oluşturacaktır. Bunlar aktif dağ önlerinde devam eden, geniş tabanları ve dar boğazları ile “şarap kadehi” olarak adlandırılan vadiler ile karakterize edilir. Ayrıca, bu yükselmeler doğrusal bir sıra ile geniş üçgen yüzeyler ve küçük dağ eteği yelpazeleri de yaratacaktır. Bu nedenle, dağ önleri boyunca üçgen yüzeylerin mesafeleri taban bloğu içindeki drenaj havzalarının oluşumunu etkiler (Mayer 1986; Burbank ve Anderson 2001; Topal, 1012 aktarım ile). Özdemirci havzasının Baklan Grabenin güneyinde Beşparmak Horst’unun kuzey yamaçlarında çok tipik façetalara rastlanır. Façetalar gerisindeki yükselmeler faylanmanın birkaç kademede olduğunu da göstermektedir (Şekil 10).



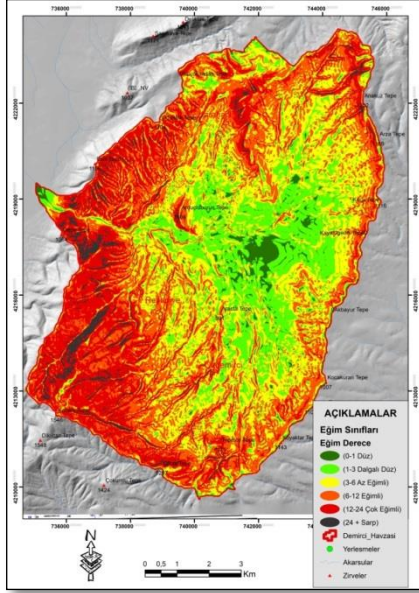
Şekil 10. Özdemirci Havzasında Görülen Üçgen Yüzeyleler

### 2.7. Eğim ve Bakı Özellikleri

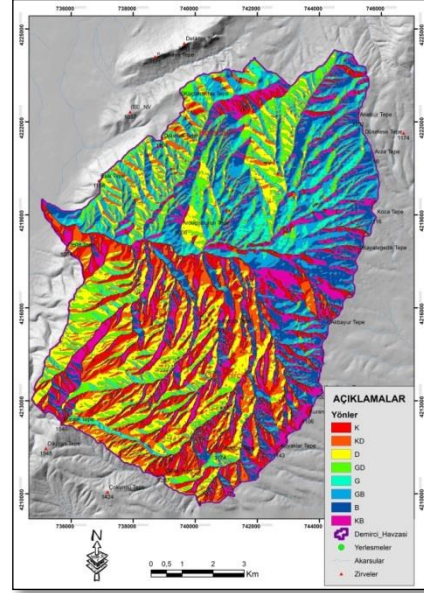
Havzalarda topografyanın şekillendirdiği jeomorfolojik özellikler, aktif faylanma ve tektonizmanın yapısı hakkında bilgi verir. Bu nedenle yapılan eğim ve bakı haritaları sahayı anlama ve yorumlamamızı kolaylaştıracaktır (Simou vd., 2013). Eğim derecesinin düşük olduğu yerlerin yüzdesi fazla olan yerler daha çok yaşlı, eğim derecesinin yüksek olduğu yerlerin yüzdesi yüksek ise daha genç arazileri ifade etmektedir. Özdemirci Havzası'nda eğimi 0-1 arasında olan yerlerin yüzdesi sadece 2 ve eğimi 1-3 arasında yer alan dalgalı düzlükler ise % 19'dur. Bunun haricindeki alanlar az eğimli, eğimli, çok eğimli ve sarp araziler olarak % 79'luk bir orana sahiptir (Şekil 11 ve 13). Bu da Özdemirci Havzası'nın yeni şekillenmekte olan genç bir havza olduğunu göstermektedir.

870 m yükseltiden başlayarak 1546 m de yer alan Kocain Tepe'ye kadar yükselen araştırma sahasında en yüksek bakı değerine % 16 ile doğu kesimlerinde ulaşır. Bunu % 14 ile batıdaki alanlar takip eder (Şekil 12 ve 14).

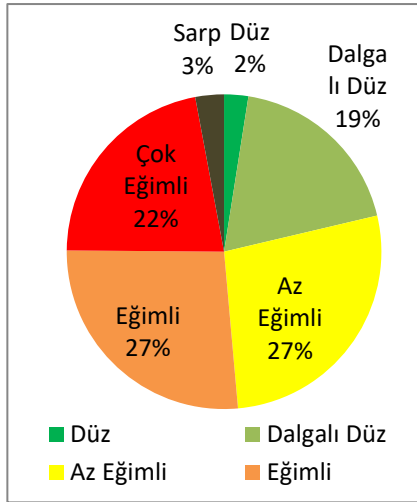
Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi



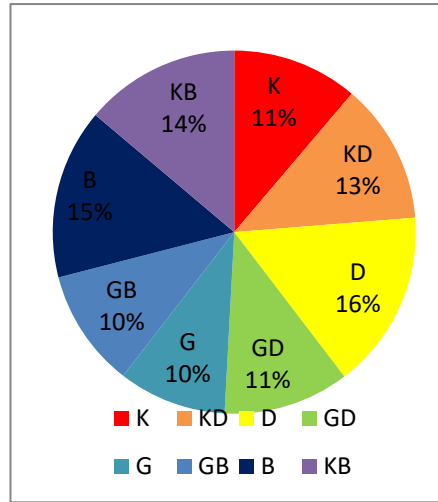
Şekil 11. Eğim Haritası



Şekil 12. Bakı Haritası



Şekil 13. Eğim Oranları Grafiği



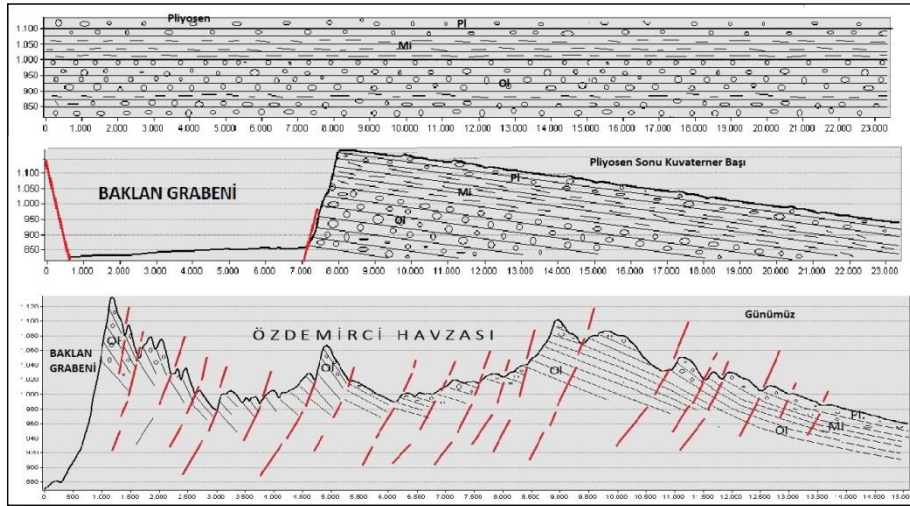
Şekil 14. Bakı Dağılım Oranları Grafiği

### 3. Jeomorfolojik Gelişim

Özdemirci Havzasının bulunduğu alan ve çevresi Triyas-Kretase temel arazisi üzerinde Oligosen döneminde sığ denizel bir ortam özelliği göstermekteydi. Bu dönemde çevreden gelen malzemeler yatay konumda depolanmıştır. Bu dönem içerisinde farklı zaman aralığında iri unsurlu malzemeler, bazı dönemlerde ise ince



unsurlu malzemeler depolanarak, daha sonra ki dönemlerde bu alan litolojik unsurları kendi içerisinde farklılık arz eden tabakalı bir durum halinde karşımıza çıkmaktadır. Miyosen döneminde sığ göl ortamını yaşayan alanda kömür katmanları da oluşmuştur. Gölsel fasiyes Pliyosende de devam etmiştir. Pliyosen sonlarında Ege Bölgesi'nde açılma tipi tektonizmanın sonucunda horst graben sistemleri kurulurken bu alan güneye eğimli olarak yükselmiş, kuzeyde Baklan-Dinar grabeni oluşurken güneyde Acıgöl grabeni meydana gelmiş, orta alanda ise Maymundağ-Beşparmak horstu oluşmuştur. Daha sonraki tektonik hareketlerle bu horstun kuzeyinde eğim atımlı aynı zaman da doğrultu atımlı sentetik faylarla parçalanmalar meydana gelmiş ve Pliyosen sonlarında kurulan drenaj ağı bozulmaya uğramıştır. Bu aşamada Özdemirci Havzası'nda geçici göl oluşmuş, morfolojik olarak daha düşük kot değerine sahip olan ve fayların açmış olduğu kısımdan (Büyükharıl Boğazı) yarılmanın gerçekleşmesi ile Özdemirci Havzası Baklan-Çivril grabeninde yer alan göle sularını boşaltmaya başlamıştır. Yer yer meydana gelen tektonik hareketler sonucu oluşan yeni kaide seviyesine kadar aşındırılan Özdemirci Havzası'nda drenajın ortaya çıkışında bu sentetik faylar etkili olmuş bazı alanlarda eski drenaj bozularak kancalı drenaj tipine dönüşmüştür (Şekil 15).



Şekil 15. Özdemirci Havzasının Şekillenmesini Gösteren Jeolojik-Jeomorfolojik Kesit

#### 4.Sonuç ve Öneriler

Özdemirci Havzası 105 km<sup>2</sup>lik alana sahip dairesel bir havza özelliği göstermektedir. Havzanın uzanışı Beşparmak Horstu'nun uzanışına paralel olarak kuzeydoğu – güneybatı doğrultusundadır. Havzanın eni boyundan daha geniştir.

Özdemirci Havzası üzerindeki Miyosen ve Pliyosen dolguların aşındırıldığı ve daha alt kısımda yer alan Oligosen döneminde depolanmış tabakalı konglomeralardan oluşan

## *Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi*

bir havzadır. Havzanın oluşumu Pliyosen sonu Kuvaterner başında başlamış tam şekillenme ise Kuvaterner de meydana gelmiştir.

Havzada Morfometrik indislerden bazıları uygulanmış, ortaya çıkan kantitatif verilerle havzaya yönelik yorumlar ortaya konmuştur. İlk olarak havza şekli hesaplanmış ve Özdemirci Havzası 1,2 olan  $R_f$  değeri ile dairesel bir havza olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırma sahasında kancalı drenaj tipi gözükmemektedir. Bu da sahadaki faylanmalara bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Özdemirci Havzası'nın en alçak kısmı Büyükharıl Boğazı çıkışı 870 m ve en yüksek kısmı Kocain Tepe 1546 m'dir. Kuzeyden güneye doğru yükselerek genişleyen havzada hipsometrik eğri (Hc) gençleşme ile birlikte içbükey şekil hakim durumdadır. Özdemirci Havzası'nda hipsometrik integral 0,276912 olarak hesaplanmıştır. Bu da havzanın dengeli aşındırılmakta olan nispeten olgun bir havzayı ifade eder. Oysa ki, Özdemirci Havzası Kuvaterner de şekillenmiş çok genç bir havzaya karşılık gelmektedir. Hipsometrik integral'in 0,3 gibi çok düşük çıkması sahanın morfotektonik açıdan çok aktif olması ve aşınımına karşı dirençsiz litolojiden meydana gelmesi ile açıklanabilir.

Özdemirci Havzası'nda 3 alanda  $S_{mf}$  değeri hesaplanmıştır. Çıkan sonuçların 1'e yakın olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle havzanın şekillenmesini sağlayan kuzey kesimdeki fay aynaları ve fay façetalılarının olduğu yerde  $S_{mf}$  değeri 1,06 gibi bir değer çıkmıştır. Bu da havzanın kuzey kesimindeki tektonik aktivitenin çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Özdemirci Havzası Vadi Tabanı Genişliği-Vadi Yüksekliği Oranı ( $V_f$ ) Değerleri 5 ayrı noktadan hesaplama yapılmış ve ortalama  $V_f = 0,41$  olarak hesaplanmıştır.  $V_f$  değeri 1'in altında ise tektonizmanın etkin olduğunu göstermektedir. Baklan Fayı ve talileri tarafından şekillendirilen Özdemirci Havzası'nda tektonik etkinin  $V_f$  değerlerine yansıdığını görmekteyiz.

Havza asimetrisi ana akarsuda ortalama değer 0,10 ile 0'a yakın iken alt havzalarda 0,61 ile 1'e yakın olup asimetriklik artmaktadır. Bu da havzada tektonizmanın çok aktif olduğunu göstermektedir.

Özdemirci Havzası eğim değerlerinden de anlaşıldığı üzere oldukça genç bir havzadır. Sahada %21 oranında düz ve dalgalı düzlükler mevcut iken %79'luk bir oran ile az eğimli ve çok eğimli sahalara sahiptir. En yüksek bakı değerleri ise % 16 ile doğu kesimdedir.

Özdemirci Havzası'nı çevreleyen Baklan-Çivril-Dinar ve Acıgöl grabenleri Oligosen döneminde sığ denizel ortam özelliklerini taşıyordu. Pliyosen sonlarına kadar bu şekilde olan alan Pliyosen sonu Kuvaterner başında blok şeklinde faylanmalara maruz kalmış önce bu graben sahalara oluşmuştur. Kuvaterner başlarında meydana gelen ikincil faylanmalarla ise Özdemirci Havzası oluşmuş, graben alanında bulunan göller Büyük Menderes Nehri tarafından kapılmıştır. Bu

nedenle Demirci Havzası Beşparmak Horst'u üzerinde kuzeye açılımlı en büyük havza ve en yeni havza durumundadır.

#### Kaynakça

Akkiraz, M.S., Akgün, F., Örcen, S., (2010). Çivril doğusunda (Denizli) yüzlek veren Rupeliyen-erken Şattiyen (Oligosen) yaşlı Tokça Formasyonu'nun Paleokolojisi: Sayısal iklimsel karşılaştırmalar, *Türkiye Jeoloji Bülteni*, C.53, S.1, 63-95.

Altay, T. ve Dumlupınar, İ., (2013). Dinar (Afyon)-Baklan (Denizli) Kömür Havzalarında Bulunan Killerin Jeolojik ve Mineralojik İncelenmesi, *AKÜ FEMÜBİD 13*, 1-10. DOI:10.5578/fmbd.6425

Avcı, V. ve Günek, H., (2015). Uludere Havzası'nın (Bingöl) Jeomorfolojik Özelliklerinin Belirlenmesinde Morfometrik Analizlerin Kullanımı, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 745-766. DOI Numarası: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.39800>

Avcı, V. ve Kıranşan, K., (2017). Darköprü Deresi Havzası'nda (Bingöl) tektonik etkinin morfometrik analizlerle belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (48), 270-284. DOI: 10.17719/jisr.2017.1499

Avcı, V., ve Sunkar, M., (2017). Jeomorfik İndislerle Varto Havzası'nda (Muş) Tektonik Aktivitenin Belirlenmesi. *Türk Coğrafya Kurumu 75. Kuruluş Yılı Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı* (s. 730 - 742). Ankara: Türk Coğrafya Kurumu.

Biswas, S., Sudhakar, S., Desai, V.R., (1999). Prioritisation of Subwatersheds Based on Morphometric Analysis of Drainage Basin: A Remote Sensing and GIS Approach, *Journal of the Indian Society of Remote Sensing*, Vol. 27, No.3, p. 155-166. DOI: 10.1007/BF02991569

Bull, W.B., (1978). Geomorphic Tectonic Activity Classes of the South front of the San Gabriel Mountains, California. U.S.

Bull, W.B. and McFadden, L.D., (1977). "Tectonic geomorphology North and south of the Garlock fault, California, in Arid Regions", *Proc.Eighth Annual Geomorphology Symposium*, 115-138.

Bull W. B., (2007). *Tectonic Geomorphology of Mountains: a new approach to paleoseismology* (p. 328). Wiley-Blackwell, Oxford

Burbank, D.W., Anderson, R.S., (2012). *Tectonic Geomorphology*. second ed. Wiley-Blackwell (454 pp.).

Ceylan, M.A., (1998). Baklan-Çivril Havzası ve Yakın Çevresinin Hidrojeomorfolojik Etüdü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). , Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü 260 p.. İstanbul

Cox, R.T., (1994). Analysis of Drainage-basin Symmetry as a Rapid Technique to Identify Areas of Possible Quaternary Tilt-block Tectonics: an Example from the Mississippi Embayment, *Geol. Soc. Am. Bull.*, 106, 571-581. DOI: 10.1130/0016-7606(1994)106<0571:AODBSA>2.3.CO;2

*Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi*

Cürebal, İ., (2004). Madra Çayı'nın Hidrografik Özelliklerine Sayısal Yaklaşım. Balıkesir Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:11, 11-24.

Cürebal, İ. ve Erginal, A.E., (2007). Mıhlı Çayı Havzası'nın Jeomorfolojik Özelliklerinin Jeomorfik İndislerle Analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 126-135.

Demoulin, A., (2011). Basin and River Profile Morphometry: A New Index With A High Potential for Relative Dating of Tectonic Cup Lift, *Geomorphology*, 126, 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.geomorph.2010.10.033>

Efe, R., (1994). Biga Yarımadasında Neotektoniğin Jeomorfolojik İzleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, S. 29: 209-242.

Erginal, A.E. ve Cürebal, İ., (2007). Soldere Havzasının jeomorfolojik özelliklerine morfometrik yaklaşım: jeomorfik indisler ile bir uygulama, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 203-210.

Fural, Ş. (2018). Acısu Çayı'nın (Serik-Antalya) Drenaj Özelliklerinin Morfometrik Analizi, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 72 Autumn III 2018, p. 541-556. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7914>

Geçen, R. ve Ölmez, İ.,(2017). Beyazçay Havzası'nın (Hatay) Jeomorfolojik Analizler ile Değerlendirilmesi, *UJES-2017 Bidiriler Kitabı*, s.212-221

Göktaş, F., Çakmaköğlü, A., Tari, E., Sütçü, Y.E., Sarıkaya, H., (1989). Çivril-Çardak Arasının Jeolojisi. MTA Rapor, No:318, İzmir.

Gürbüz, A., Boyraz, S. and M. Tariq Ismael, T., (2012). Plio-Quaternary Development of The Baklan–Dinar Graben: Implications for Cross-Graben Formation in SW Turkey, *International Geology Review*, Vol. 54, No. 1, January, 33–50, DOI: 10.1080/00206814.2010.496543

Hack, J.T., (1973). Stream-Profile Analysis and Stream-Gradient Index", U.S. Geological Survey Journal of Research. 1, 421- 429.

Harlin, J.M., (1978). Statistical moments of the hypsometric curve and its density function, *Journal of the International Association for Mathematical Geology*, 10 (1), 59-72.

Karataş, A., (2014). Karasu Çayı Havzasının Hidrografik Planlaması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, İstanbul.

Keller, E.A., (1986). Investigation of Active Tectonics: Use of Surficial Earth Processes, In: Washington, D.C. (Ed.), Panel on Active Tectonics. National Academy Press, 136-147.

Keller, E.A. ve Pinter, N., (2002). Active Tectonics, Earthquakes, Uplift and Landscape, Second edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.



Koçyiğit, A., (1984). Güneybatı Türkiye ve Yakın Dolayında Leva İçi Yeni Tektonik Gelişim, *Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni*, 27 (1), 1-15

Köle, M.M., (2016). Devrez Çayı vadisinin tektonik özelliklerinin morfolojik indisler ile araştırılması, *İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Coğrafya Dergisi*, 33, 21-36. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iucografya>

Mayer, L., (1990). Introduction to Quantitative Geomorphology, Prentice Hall, New Jersey.

Melton, M.A., (1957). An analysis of the relation among elements of climate, surface properties and geomorphology, Tch. Rep. No. 11, Department of Geology, Columbia University, New York.

Moglen, G.E.;Brass, R.L., (1995). The effect of spatial heterogeneities on geomorphic expression in a model of basin evolution, *Water Resour. Res.*, 31, 2613-2623.

Özdemir, H., (2007). Havran Çayı Havzasının (Balıkesir) CBS ve Uzaktan Algılama Yöntemleriyle Taşkın ve Heyelan Risk Analizi. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, H., (2011). Havza Morfolojisi ve Taşkınlar, *Fiziki Coğrafya Araştırmaları; Sistemik ve Bölgesel, Türk Coğrafya Kurumu Yayınları*, No:5, 507-526,

Öztürk, B., (2008). Biga Yarımadasında Asimetrik Havza Gelişimi ve Yapı İlişkisine Bir Örnek: Yapıdak Dere Havzası. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı Dergisi*, S. 6-7: 133-149

Öztürk, B. ve Erginal, A.E., (2008). Bayramdere Havzasında (Biga Yarımadası-Çanakkale) Havza Gelişiminin Morfolojik Analizler Ve Jeomorfolojik İndislerle İncelenmesi, *Türk Coğrafya Dergisi*, 50, 61-68.

Pike, R.J. ve Wilson, S.E., (1971). Elevation Relief Ratio, Hypsometric Integral and Geomorphic Area-Altitude Analysis, *Geol. Soc.Am. Bull.*, 62, 1079-1084.

Philippson, A., (1915). Ergänzungshefte zu Petermanns Mitteilungen, (Nr. 167, 1910; 172, 1911; 177, 1913; 180, 1914; 183, 1915) Berlin

Reddy, G.P.O., Maji, A.K., Gajbhiye, K.S., (2004). Drainage morphometry and its influence on landform characteristics in basaltic terrain, central India—a remote sensing and GIS approach. *Int J Appl. Observ. Geoinf.* 6:1–16.

Robertson, A.H.F. and Ustaömer, T., (2004). Tectonic evolution of the Intra-Pontide suture zone in the Armutlu Peninsula, NW Turkey, *Tectonophysics*, 381(1-4), 175-209.

Sarp, G., Geçen, R., Toprak, V. ve Düzgün, H. Ş., (2011). Morphotectonic Properties of Yenicaga Basin Area in Turkey, 34th International Symposium on Remote Sensing of Environment

*Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi*

Schumm, S.A., (1956). Evolution of drainage systems and slopes in badlands at Perth Amboy, New Jersey. *Geol. Soc. Am. Bul.* 67, 597-646.

Simou, E.; Karagkouni, V.; Papantoniou, G. And Nomikou, P. (2013). Morphotectonic analysis of Kozani Basin (Western Macedonia, Greece) , *Bulletin of the Geological Society of Greece*, XLVII (2), 657-666.

Strahler, A. N., (1952), Hypsometric (area-altitude) Analysis of Erosional Topography, *Geological Society of America Bulletin* (63), 1117-1142.

Topal, S., (2012). Denizli Havzasındaki Fayların Tektonik Jeomorfolojisi (GB Türkiye). (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Topal, S., (2018). Quantitative analysis of relative tectonic activity in the Acıgöl fault, SW Arabian Journal of Geosciences, 11:198, DOI: 10.1007/s12517-018-3545-z

Topuz, M. ve Karabulut, M. (2016). Limonlu ve Alata Havzalarının (Mersin-Erdemli) jeomorfometrik analizi, *Turkish Studies*, 11 (2), 1231-1250. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9165

Turoğlu, H., (1997). İyidere Havzasının Hidrografik Özelliklerine Sayısal Yaklaşım, *Türk Coğrafya Dergisi*, 32, 355-364.

Uzun, M., (2014). Lale Dere (Yalova) Havzası'nın jeomorfolojik özelliklerinin jeomorfometrik analizlerle incelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 72-88.

Western, A. W., Finlayson, B. L., McMahon, T. and A.; O'Neil, I. C. (1997). A Method for Characterizing Longitudinal Irregularity in River Channels, *Geomorphology*, 21, 39- 51.

Willgoose, G.and Hancock, G. (1998). Revisiting the hypsometric curve as an indicator of form and process in transport-limited catchment, *Earth Surf. Proc. Land.*, 23, 611-623.

Yıldırım, A.ve Karadoğan, S. (2011). Raman Dağları Güneyinde (Dicle Vadisi) Morfometrik ve Morfotektonik Analizler, *Dicle Üniv. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 154-166.

Zeybek, H. İ. (2010). *Turhal Ovası (Doğal Ortam Özellikleri)*. İstanbul: Çantay Yayınları

**Extended Abstract**

Nowadays, Geomorphology studies with Geographic Information Systems (GIS) technology takes different dimension especially geomorphological features supported by a good field experience, supporting the geomorphological features, quantitative analysis of tectonic development. Quantitative data is obtained from the analysis of morphometric properties used in geomorphology can be better

*İsmail EGE, Selahattin POLAT, Efe İZMİRLİ*

interpreted by the factors involved in the embodiment and development of basins (Özdemir 2007).

In this study, the geomorphological features of the Özdemirci Basin, where it is located in the Baklan-Dinar section of Büyük Menderes Graben, which has a very young landscape, has been tried to be determined by morphometric analysis. The research area corresponds to the Özdemirci Basin with an area of approximately 105 km<sup>2</sup>.

In the study, geomorphometric indices; hypsometric curve - hypsometric integral (Hi), stream length gradient index (SL), valley width, triangular surface (bezel) index (Pf), mountain front sinusoid ratio (Smf) calculated and have explained to Geomorphological development of the basin.

In the study, Different materials and software were used 5 m resolution Digital Elevation Model (DEM), geology data, active fault data and ArcGIS10.5 software from GIS software. After the study, it was revealed that the faults on the formation and formation of the basin, tectonism was very active and it was a very young basin.

Firstly, Basin form, Hypsometric curve and Integral were calculated with supporting ArcGIS. According to Analaysis; Basin form ( $R_f$ ) is 1,2 and similar to goblet. Hypsometric Integral of Özdemirci Basin is 0,276912. This ratio is very low. This stiuation is related to lithology which is conglomerate. Hooked Drainage type is appeared in study area. This situation occurred due to the faulting in the field. It is clear that there is a close relationship between fault lines and hooked drainage. Faults that shape the Özdemirci basin have also guided the rivers.

Mountain Front Sinusity Ratio (Smf) is calculated from three different parts of the basin. In spite of the transition part of the basin to the Baklan graben where is on the right side of the basin was 1.43 and 1.06 was calculated on the left side. This shows that the western part of the basin is younger and has a new formation than the eastern part. In the calculation for the inner part of the basin (Smf) was calculated 1,45 value. Three values also show that tectonism is much more effective in shaping the basin.

Another index applied to determine the effect of tectonism in the Özdemirci Basin is the Stream Length Gradient Index (SL). When passing through the rocks with low SL values, it is possible to catch the presence of a region with high SL values. The average SL value in the Özdemirci Basin is 145. The highest SL = 209.4 is observed in the vicinity of the stream at the source point. Probably, the faults that shape the Özdemirci Basin effect through this area.

Another index applied in the research area is the Valley Floor Width to Valley Height Ratio (Vf) index. If the valleys where Vf values are less than 1 are generally classified as V-shaped valleys, there are active deep erosion of the stream associated with rapid tectonic elevation in the present. Vf values between 1 and 1.5 indicate moderately active tectonics. Vf values greater than 1.5 are classified as U-shaped

### *Özdemirci (Çivril – Denizli) Havzasının Morfotektonik Özelliklerinin CBS ile Belirlenmesi*

valleys exposed to large lateral erosion. In Özdemirci Basin is analyzed at different Points. These; 1-Sömek Stream is 0,46; 2-Main Özdemirci Stream Downstream is 0,17; 3-Upperstream is 0,90; 4- Engerek Stream is 0,15; 5-Karabalçık Stream is 0,44; 6- Kayakcık Stream is 0,26; 7-Keyicek Stream is 0,48. All these values indicate active tectonics in the Özdemirci Basin.

Another analysis to understand the impact of tectonism in basins is the basin asymmetry.

Here; As the result is close to 0, the basin is symmetrical and as close to 1 it is asymmetric. According to the analysis of the asymmetric status of the Özdemirci basin; A high value of 0.91 is observed in the Engerek creek, 0.99 in the Kayacık Stream and 0.81 in the Uzungöl Creek and 0.88 in the upstream and 0.98 respectively. Here, the T (Topographic Symmetry) values are very close to 1. This shows that the tectonism in the Özdemirci Basin is very high.

In geomorphology studies, there are podgy hills which are triangle surface with flats showing the effect of tectonism in the transition from plain areas to mountainous areas. The existence of tectonism and the degree of split of the valleys between the triangle hills and the presence of active tectonics according to the deformation of the deposit cones are evaluated. There are very characteristic triangle hills at the north part of Beşparmak horst in the south section of Baklan graben. Elevations behind of triangle hills also indicate that faulting is in several stages.

Finally, the topography features which are shaped with geomorphological processes give information about active faulting and the structure of tectonism in the basins. The percentage of places where the degree of slope is close to zero is mostly older, and the percentage where the degree of slope is close to 90 is higher, whereas the higher percentage is the younger. In the Özdemirci Basin, the percentage of places with a slope between 0-1 is only 2% and the sloping flats in the slope 1-3 are 19%. The areas other than this have a ratio of 79% as sloped, sloping, very sloping and steep terrain. This also shows that the Özdemirci Basin is a newly formed young basin.

As a result, Tilting faults have an effective role in the embodiment of the basin, which consists mainly of the Upper Oligocene and Miocene conglomerates. Particularly the sub-basins were timely formed over the young faults. Özdemirci Basin is a relatively young basin that has begun to form at the end of Pliocene - Quaternary and its formation is still in progress. Traces of tectonism in the field are selected very clearly. The embodiment has the same characteristics as the tectonism of the Aegean region.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 168-194

## HABERLEŞME TEKNOLOJİSİNDE YAŞANAN GELİŞMELERİN LOJİSTİK YÖNETİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ<sup>1</sup>

**Cuma BOZKURT**

Gaziantep Üniversitesi, İİBF,  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, cbozkurt@gantep.edu.tr  
**Orcid ID:** 0000-0002-4303-2147

**Ercan KILINÇ**

Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, İİBF,  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, kilincercan27@gmail.com  
**Orcid ID:** 0000-0003-2777-6228

**Osman FİDAN**

Doktora Öğrencisi, Hasan Kalyoncu, SBE,  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, fidan.osman@gmail.com  
**Orcid ID:** 0000-0003-0764-8523

**Makale Geliş Tarihi:** 03.09.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 10.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Bozkurt, C. & Kılınç, E. & Fidan, O. (2019). Haberleşme teknolojisinde yaşanan gelişmelerin lojistik yönetimi üzerine etkileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 168-194.

**Öz**

*Haberleşme teknolojileri sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde hızlı bir şekilde küresel ölçekte yaygınlaşmaktadır. Gelişen bu teknolojik değişim ile beraber ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal alanlarda önemli etkiler meydana gelmektedir. Dünya genelinde internet kullanımı ve mobil abone sayısı artmaktadır. Haberleşme teknolojisi toplumun tamamına yakınına etkisi altına almaktadır. Lojistik yönetiminde bilgi alışverişi çok hızlı bir şekilde gerçekleşmekte, internet ve mobil çözüm önerileri iş akışında yüksek verimlilik sağlamaktadır. Çünkü lojistik sektörünün*

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 22-25 Kasım 2018 tarihinde düzenlenen "Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde" sunulan "Haberleşme teknolojileri alanındaki gelişmelerin lojistik yönetimi üzerine etkileri" adlı bildirinin geliştirilmiş halidir.

Cuma BOZKURT, Ercan KILINÇ, Osman FİDAN

*depo yönetimi, veri yönetimi, taşımacılık planlaması, liman operasyonları, araç takipleri ve mobil saha operasyonları ile birlikte her alanda haberleşme teknolojilerinde yaşanan değişimden etkilenmektedir. Haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte lojistik yönetiminde; müşteri memnuniyeti, hizmet kalitesi, rekabet gücü artmakta ve işçilik maliyetleri ile hizmet sürelerinin azaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda haberleşme teknolojilerindeki gelişmeler lojistik yönetimi faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanılması ile birlikte işletmelerin lojistik yönetim performanslarında artış sağlamaktadır. Çalışmada, haberleşme teknolojileri alanındaki gelişmelerin lojistik yönetimi üzerine etkileri, mevcut durumu, yenilikçi yaklaşımlar, fırsatlar ve tehditler ile birlikte ortaya konulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Haberleşme, Lojistik Yönetimi, Teknoloji,

## **DEVELOPMENTS IN COMMUNICATION TECHNOLOGIES EFFECTS ON LOGISTICS MANAGEMENT**

### **Abstract**

*Communication technologies are rapidly expanding on a global scale in a continuous change and transformation. As a result of this technological change, significant impacts occur in economic, social, cultural and social areas. Internet usage and mobile subscribers are increasing worldwide. Communication technology affects almost all of the society. Information exchange takes place very quickly in logistics management, and internet and mobile solutions offer high efficiency in the workflow. This is because the logistics sector is affected by the changes in communication technologies in every field along with warehouse management, data management, transportation planning, port operations, vehicle tracking and mobile field operations. With the developments in communication technologies, logistics management; customer satisfaction, service quality, competitiveness increases and labor costs and service periods decrease. In this direction, developments in communication technologies increase the logistics management performances of enterprises by using them effectively in logistics management activities. In this study, the effects of developments in the field of communication technologies on logistics management are presented along with their current situation, innovative approaches, opportunities and threats.*

**Keywords:** Communication, Logistics Management, Technologies

### **1.Giriş**

Günümüzde nüfus artışı ile birlikte toplumsal yaşamda başlayan değişim ve dönüşüm süreci teknolojiye olan ihtiyacı sürekli olarak arttırmıştır. Teknolojik gelişmeler insan yaşamının tüm alanları etkilemekte ve özellikle zaman tasarrufu sağlayarak, hızlı ve kolay çözümler sunmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile birlikte özellikle haberleşme teknolojilerinde; akıllı cihazlar ve akıllı ürünler piyasaya sunulmakta ve kullanılmaktadır. Küresel dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler

## *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

beraberinde ekonomik faaliyetlerde haberleşme ve internet teknolojilerinin üretim safhalarının her aşamasında yoğun bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Bununla birlikte son yıllarda lojistik faaliyetlerde; veri yönetimi, müşteri ilişkileri yönetimi, depo ve stok yönetimi ile özellikle otomasyon alanında önemli etkileri bulunmaktadır. Bu kapsamda yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde üretim faaliyetlerinde etkin ve verimli uygulamalar ile birlikte özellikle müşteri memnuniyetinin sağlanması ve stok kontrolünün başarılı bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. Haberleşme teknolojisi ile başlayan gelişmeler firmaların sadece üretim bölümlerinde değişimlere sebep olmamış, aynı zamanda üretimi etkileyen bütün süreçlerin daha verimli, müşterinin isteklerine daha hızlı uyarlanabilir, müşteriye tam istediği özelliklerde ve tam zamanında kusursuz hizmet gibi hedefleri, diğer departmanların da değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle haberleşme teknolojisi toplumun tamamına yakınına etkisi altına almaktadır. Özellikle lojistik yönetiminin tüm süreçlerinde büyük bir değişime yol açmaktadır. Lojistik yönetimde bilgi alışverişi çok hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve mobil çözüm önerileri iş akışında yüksek verimlilik sağlamaktadır. Çünkü lojistik sektörünün depo yönetimi, veri yönetimi, taşımacılık planlaması, liman operasyonları, araç takipleri ve mobil saha operasyonları ile birlikte her alanda haberleşme teknolojilerinde yaşanan değişimden etkilenmektedir. Haberleşme teknolojileri hedef kitle ve pazar ile etkileşim konusunda önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde elektronik haberleşme sektörünün insanların günlük yaşamının her alanına nüfuz ettiği, bu sektörün diğer sektörlerde de ekonomik verimliliğin itici bir gücü haline geldiği yadsınamaz bir gerçekliktir. Sadece insanların değil, tüm nesnelerin internete bağlanmaya doğru evrildiği çağımızda, güçlü bir elektronik haberleşme altyapısı ve internete bağlanmayı sağlayan haberleşme teknolojileri firmalara çok önemli katkılar sunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında gelişen haberleşme teknolojilerinin ve bilgi iletişim teknolojilerinin lojistik yönetimindeki iş ve işlemler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Lojistik yönetim süreçlerindeki; depo yönetimi, veri yönetimi, taşımacılık planlaması, liman operasyonları, araç takipleri ve mobil saha operasyonları ile birlikte her alanda haberleşme teknolojilerinde yaşanan değişimden etkilenmektedir. Bununla birlikte haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte lojistik yönetimde; müşteri memnuniyeti, hizmet kalitesi, rekabet gücü artmakta ve işçilik maliyetleri ile hizmet sürelerinin azaldığı görülmektedir. Bu değişim sürecinin etkilerinin boyutunu amaçladığımız çalışmamızın ilk bölümünde, haberleşme kavramı, gelişim süreci ve haberleşme teknolojileri alanında meydana gelen son gelişmeler ile ilgili veriler ortaya konulmaktadır. Bu özellikler çeşitli veriler yardımı ile desteklenmeye çalışılmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, lojistik yönetimi süreci, Endüstri 4.0 ve lojistik 4.0 ile ilgili veriler ortaya konulmuştur. Bu kapsamda özellikle küresel ölçekte artan internet kullanımı ve mobil abone sayısı ile birlikte yaşanan değişim genel hatlarıyla değerlendirilmektedir. Çalışmanın sonuç kısmında ise haberleşme teknolojileri

alanındaki gelişmelerin lojistik yönetimi üzerine etkileri, mevcut durumu, fırsatlar ve tehditler ile birlikte ortaya konulmuştur.

## **2.Literatür**

Endüstri4.0 ile birlikte Lojistik4.0 süreci gelişmekte ve bu gelişmenin temel belirleyicisi olarak bilgi iletişim teknolojileri ve mobil haberleşme teknolojileri başı çekmektedir.

Galindo (2016), Endüstri 4.0 paralel gelişen teknoloji bağı olarak Lojistik 4.0 kavramı çerçevesi belirtilmiştir. Teknolojinin lojistikte kullanımı ile birlikte Tedarik Zinciri daha verimli ve daha hızlı kullanılmaktadır. Verim ve performansın artmasına bağlı olarak ticaretin sınırları aştığı bir devirde teknolojiden uzak kalınamaz. İnternetin gelişmesine paralel nesnelere interneti ve hizmetlerin interneti, siber fiziksel sistemler ve büyük veri Lojistik 4.0 temelini oluşturmaktadır. Sürücüsüz araçları dronlar, robotlar lojistik süreçlerini zaman ve mekândan bağımsız değiştirmektedir. Tedarikçiden, müşteriye, dağıtıma kadar tüm süreçler artık tedarik zinciri içerisinde yer almakta, alt yapıyı da başta internet olmak üzere teknoloji kolaylaştırmaktadır.

Gür (2015), Elektronik Haberleşme Sektörünün her alanda geliştiği, iletişim sektörünün ekonomik olarak büyük bir potansiyele sahip olduğu, büyüyen akıllı telefon ve iletişimin tüm sektörleri etkilediği, Türkiye'nin büyük bir potansiyeli olduğu, nitelikli iş gücü gerektiği çalışmasında belirtilmiştir.

İnce (2018), mobil haberleşme sürekli gelişmektedir. Türkiye 1994 te Turkcell firmasının mobil iletişim başlamış olup, bugün 3 GSM firması; Turkcell, Türk Telekom ve Vodafone piyasa paylarını artırmakta ve abone sayısı sürekli artmaktadır. 1994 – 2017 Yılları arasında mobil haberleşme incelemiştir. 2016 yılında yapılan 4.5 G başlayan sürecin, 2020 yılında 5G ile taçlandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Söğüt ve Erdem (2017), Nesnelere İnterneti üzerine yaptığı çalışmada günlük hayatta bir sürü verinin toplandığı, insanların işlerini kolaylaştırdığı araştırılmıştır.

Bu çalışma kapsamında haberleşme teknolojilerindeki gelişmelere bağı olarak lojistik yönetimi üzerinde yaşanan etkiler incelenmektedir.

## **3.Haberleşme Kavramı ve Gelişimi**

İletişim "communis" kelimesinden türetilmiştir. "Commun" ortak anlamına gelir. Bu nedenle iletişim kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin ve kavramların bulunmasına ihtiyaç vardır. Günümüzde batı dillerindeki "communication" sözcüğünün karşılığı ol an iletişim kavramının, kapsamadığı alan kalmadığı gibi, günlük yaşantımızın da vazgeçilmez bir parçası olmuştur. İletişim; haberleşme olarak da bilinen iletişim, bireyler arasında ortak bir simgeler sistemiyle gerçekleştirilen anlam ve bilgi alışverişi olarak tanımlanabilir. Haberleşme gereksinimi insanların bilgi akışını yakın ve uzak bölgelere iletmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. İletişim, bir ileten ve bir iletilen olarak bölgesel sınırlarını çizmektedir (Yazıcı 2018:5). İletişim, mesaj, gönderici ve mesajı alan olmak üzere, üç önemli unsuru olan ve bilgi, duygu, görüntü



## Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri

veya sesin iletilmesi ve işlenmesi süreci olarak da tanımlanmıştır (Gür, 2015:25). İnsanlığın haberleşme serüveni, bir hayal olarak görülen tek bir haberleşme cihazı ile dünyanın her yerinden haberleşebilme olanağı bugün gerçekleşmiştir. Bugün “küresel haberleşme sistemleri” ile dünyanın her yerinden ve cep telefonunu ile haberleşme yapmak mümkün olmuştur (Topcu, 2017:2). Teknoloji, toplumların ihtiyaçları bazında kendini yenilemekte ve denetim halinde toplumu yeniden inşa edebilecek gücü elinde bulundurmaktadır. Bireyin hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olan iletişimin gerçekleşebilmesi aşamasında bu yeni toplum düzeni birçok alternatif iletişim kanalı yaratabilmektedir. Diğer bir tanım ile elektronik ağlar yaşamımızın omurgasını oluşturmaktadır (Uygun ve Akbulut, 2018:73). Bununla birlikte dünya genelinde pek çok alanda gelişen teknolojiler ve yaşanan gelişmeler ile birlikte değişimler görülebilmektedir. Geliştirilen teknolojiler insanların iletişimini ve bilgi paylaşımını etkilemekte, yeni bilgi teknolojilerini ve iletişim biçimlerini günlük hayatta sıklıkla kullanır hale getirmektedir (Yapraklı ve Altay, 2017:200). Haberleşme, insanların hayatının her alanında farklı noktalarda zaman içerisinde önemli ölçüde yer almaktadır. Teknoloji ile birlikte gelişen haberleşme araçları insanların hayatına önemli katkılar sağlamıştır. Bu gelişmeler insanların hem haberleşme araçlarını hem de insanların sosyal yaşamları üzerinde önemli etkiler meydana getirmiştir.

**Şekil1:** Geçmişten Günümüze İletişim Araçları



**Kaynak:** [https://www.bbc.com/turkce/haberler/2012/06/120615\\_reddot\\_cave](https://www.bbc.com/turkce/haberler/2012/06/120615_reddot_cave) ,  
<https://paratic.com/iletisim-araclari-nelerdir-kronolojik-siralama/>  
[https://www.gzt.com/teknoloji/dunden-bugune-iletisim-araclari-2470870\\_kasim](https://www.gzt.com/teknoloji/dunden-bugune-iletisim-araclari-2470870_kasim) ,kasım 2018.

Şekil 1’de iletişim ve haberleşme amacıyla kullanılan araçlar gösterilmiştir. Şekil 1’de görüldüğü üzere haberleşme araçları insan tarihi kadar eski dayanan bir

süreci kapsamaktadır. Haberleşme araçları yazının icadından önce mağara resimleri ile başlamakta ve 2. Sanayi Devrimi ile elektriğin icadı ile birlikte telgraf, telefon, radyo, televizyon, uydu, bilgisayar ve en son cep telefonuna kadar gelinmiştir. Bu süreç günümüzde özellikle endüstri 4.0 ile birlikte Nesnelerin ve Hizmetlerin interneti, yapay zeka vb. teknolojileri ile daha ileri bir konuma yükselmiştir.

#### 4.Haberleşme Teknolojisindeki Son Gelişmeler

Haberleşme, bilgi akışını sağlayan temel araçları oluşturulma ve iletim biçimlerine bağlı olarak iki grupta ele alınabilir: Bunlar; Basılı İletişim Araçları ve Elektronik İletişim Araçları olarak iki gruba ayırabiliriz. Elektronik İletişim Araçları; Akıllı Telefonlar, Sabit Telefonlar, Bilgisayarlar, Fax Makinesi, Radyo, Televizyon, Telsiz, Yapay uydular elektronik haberleşme araçları olarak kullanılmaktadır. Basılı iletişim araçları olarak ise genelde; gazete, dergi, afiş, broşür vb. şeklinde tanımlanmaktadır (Gür, 2015:26). Tarih öncesi devirlere dayanan haberleşmede ilk büyük adım 1800'lü yıllarda önce Samuel Morse, sonra Guglielmo Marconi tarafından atılmıştır. Morse alfabesi ve uzun mesafeli kablosuz haberleşme ile atılan bu adımlar bir kırılım noktası oluşturmuş ve gel işim süreci hızlanmıştır. Yakın tarihimizde meydana gelen savaşlardan dolayı öncelikle askeri haberleşmeyi etkinleştirmek için kullanılan iletişim teknolojileri, İkinci Dünya Savaşından sonra sağlanabilen küresel barış antlaşmaları ile sivil hayatta uygulama alanı bulmuştur (Yücel, 2014:2).

**Tablo1:** Telekomünikasyon Teknolojilerinin Tarihsel Gelişimi

	1G	2G	3G	4G	5G
<b>Kullanıma Başlandıği Tarih / Tarih Aralığı</b>	<b>1970 - 1984</b>	<b>1980 – 1999</b>	<b>1990 – 2002</b>	<b>2000 – 2010</b>	<b>2010 – 2020</b>
<b>Kullanılan Teknoloji</b>	Analog hücreli teknoloji	Dijital hücreli Teknoloji, Dar bant	Geniş bant, IP	Birleşik IP ve kesintisiz (mobil)geniş bant	Birleşik IP ve kesintisiz geniş bant
<b>Sağlanan Servisler</b>	Analog ses hizmeti / Veri hizmet yok	Dijital ses hizmeti / SMS, MMS ve ilave olarak kısıtlı Veri transferi	Genişletilmiş ses ve video, konferans, yüksek hızda WEB tarama, internet tabanlı TV (IPTV)	3G'ye ilave olarak IP teknolojisi ve HD mobil TV	Dinamik bilgi erişimi, tüm özelliklere sahip taşınabilir mobil cihazlar

### Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri

Hız	2kb/s	14.4 – 64 kb/s	2Mb/s	200Mb/s - 1Gb/s	>1Gb/s
Standart	AMPS	GSM, TDMA, CDMA	UMTS, WCDMA, CDMA2000, (EDGE)	LTE - WiMax	Tek birleşik standart

**Kaynak:** İnce, 2018:50.

Tablo1 üzerinde telekomünikasyon teknolojilerinin tarihsel gelişimi ile ilgili veriler yer almaktadır. Zaman içerisinde G teknolojisinin değişimi, sağlanan servisler, hız ve standart yönünden özellikleri verilmektedir. Günümüzde “G” teknolojisi dinamik bilgi erişimi ve tüm özelliklere sahip taşınabilir mobil cihazlar ile ilgili servisler sağlamaktadır.

**Tablo2:** Mobil Teknolojilerin Ortalama Kullanım Süreleri

TEKNOLOJİ	ORTALAMA KULLANIM SÜRESİ (YIL)
1G	16,81
2G	8,29
2.5G	4,14
3G	2,37
3.5G	1,24
4G	-
4.5G	-
ORTALAMA	5,63

**Kaynak:** İnce, 2018:70.

Tablo2’ e göre mobil iletişimin başlangıcından bu tarafa piyasada olan bir firma ortalama 5,5 senede bir teknoloji değiştirmek zorundadır. Bu ise, yeni ekipman maliyeti ve yeni teknoloji için uygun spektrum maliyeti anlamına gelmektedir. Her 5 senede bir bu yatırımların yapılması operatörlerin maliyetlerini etkilemekte ve yükseltmektedir (İnce, 2018:70).

#### 4.1. Haberleşme Teknolojisi ile ilgili Türkiye’deki Gelişmeler

Tablo3 de Türkiye bilgi toplumu ile ilgili veriler yer almaktadır. Bu verilere göre girişimlerde bilişim teknolojileri kullanımında Bilgisayar kullanımı 2015 yılında 95,2 iken 2018 yılında 97 oranına çıkmış, internet erişimi 2015 yılında 92,5 iken 2018 yılında 95,3 yükselmiş ve web sitesi sahipliği 2015 yılında 65,5 iken 2018 yılında 66,1 oranında gerçekleşmiştir.

Yine aynı verilere göre hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili verilere baktığımızda 2015 yılında erkeklerin %64'ü hanelerde bilgisayar kullanırken kadınların %45'i hanelerde bilgisayar kullanmaktadır. 2018 yılında ise erkeklerin erkeklerin %59,6 sı kadınların da 50,6 sı hanelerde bilgisayar kullanmaya başlamıştır. Yine tabloya göre 2015 yılında internet kullanımında erkeklerin 65,8 kadınların da %46,1 hanelerde internet kullanmaktadır. 2018 yılında ise hanelerde internet kullanımı verilerinde erkeklerin %80,4 kadınların ise %65,5 kullanmaktadır. TÜİK verilerine göre Türkiye'de yıllara göre bilgisayar ve internet kullanımının artışı gözlemlenmektedir.

**Tablo3:**Türkiye'de Bilgi toplumu İstatistikleri 2015-2018

<b>Bilgi Toplumunu İstatistikleri, 2004-2018</b>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>%</b>									
<b>Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı</b>									
Bilgisayar Kullanımı	92,3	94,0	93,5	92,0	94,4	95,2	95,9	97,2	97,0
İnternet Erişimi	90,9	92,4	92,5	90,8	89,9	92,5	93,7	95,9	95,3
Web Sitesi Sahipliği	52,5	55,4	58,0	53,8	56,6	65,5	66,0	72,9	66,1
<b>Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı</b>									
Bilgisayar Kullanımı (Toplam)	43,2	46,4	48,7	49,9	53,5	54,8	54,9	56,6	59,6
Erkek	53,4	56,1	59,0	60,2	62,7	64,0	64,1	65,7	68,6
Kadın	33,2	36,9	38,5	39,8	44,3	45,6	45,9	47,7	50,6
İnternet Kullanımı (Toplam)	41,6	45,0	47,4	48,9	53,8	55,9	61,2	66,8	72,9
Erkek	51,8	54,9	58,1	59,3	63,5	65,8	70,5	75,1	80,4
Kadın	31,7	35,3	37,0	38,7	44,1	46,1	51,9	58,7	65,5

## Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri

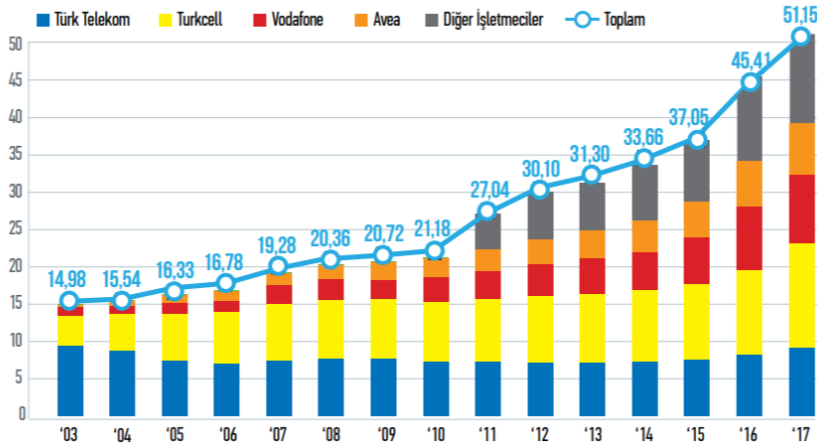
Hanelerde									
İnternet erişimi	41,6	42,9	47,2	49,1	60,2	69,5	76,3	80,7	83,8

**Kaynak:** Tük Verileri, Kasım, 2018,

Bununla birlikte Türkiye Bilişim Derneği verilerine göre ülkemizde; “genişbant verilerine bakıldığında, 11,4 milyonu sabit abone, 56,5 milyonu mobil abone olmak üzere toplam yaklaşık 67,9 milyon genişbant internet abone sayısına ulaşılmıştır. Ayrıca 2016 tarihinde ülkemizde kullanılmaya başlanan 4.5G hizmeti aboneliğine, 2017 yılının 3. çeyrek sonunda yaklaşık 63 milyon aboneyi geçmiştir. Mobil genişbant internet abonelerinin aylık ortalama kullanımı 3,2 GB seviyesinde iken, cihazı ve SIM kartı 4.5G hizmetine uygun olan 4.5G abonelerinin data kullanımı ise aylık 6,5 GB olmuştur. Fiber altyapı açısından ise, bir önceki yılın aynı döneminde 284.044 km olan fiber uzunluğu, 2017 yılı üçüncü çeyreğinde 311.214 km’ye ulaşarak yüzde 9,6 oranında artış gerçekleşmiştir” (Türkiye Bilişim Derneği, 2018:16).

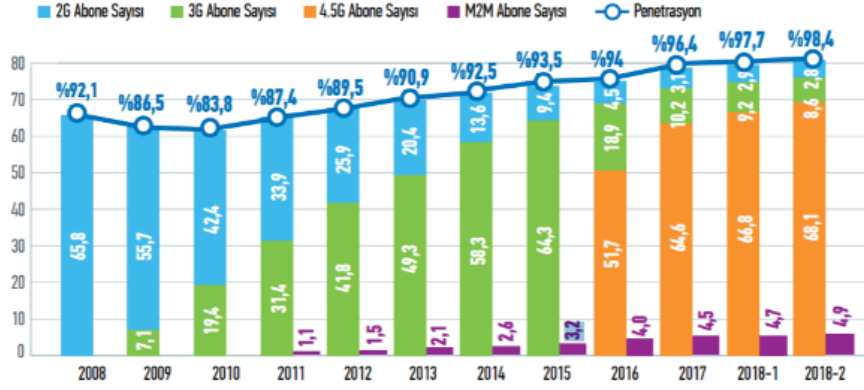
Şekil 2 üzerinde ülkemizde 2003 ile 2017 yılları arasında mobil iletişim sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin geliri gösterilmektedir. 2003 yılında 14,98 milyar TL sektör geliri bulunurken 2017 yılında 51,15 milyar TL sektör geliri oluşmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri sektörü büyüklüğünün her yıl yaklaşık % 10-15 oranında bir pazar büyümesi sağlamıştır. Yine Türk Telekom, Turkcell, Vodafone ve Avea gelirlerinin her yıl artışı grafikten görülmektedir

**Şekil2:**Türkiye’de İşletmelerin Geliri (Milyar TL)



**Kaynak:** Ulaşan ve Erişen Türkiye (2018). Haberleşme Raporu S. 570

**Şekil3:**Mobil Abone Sayısı (Milyon)



**Kaynak:** Ulaşan ve Erişen Türkiye (2018). Haberleşme Raporu.S.571.

Şekil 3 üzerinde ülkemizde 2008 ile 2018 yılları arasında 2G, 3G ve 4,5G mobil iletişim abone sayısında yaşanan değişim gösterilmektedir. Şekil 3 incelendiğinde 2008 yılında mobil abone kullanıcılarının %92'si 2G kullanırken, 2018 yılında mobil abone kullanıcılarının %98'si 4,5G kullanmaktadır. Bununla birlikte 2008 yılından 2018 yılına dek mobil abone kullanımındaki değişimde sırasıyla 2G ve 3G mobil abone sayısının azaldığı ve 4.5G mobil abone kullanıcılarının sayısının arttığı görülmektedir.







#### 4.2. Haberleşme Teknolojisi ile ilgili Dünyada Yaşanan Gelişmeler

Günümüzde haberleşme teknolojisi alanında gelişmiş ülkelerin birçoğunda altyapı yatırımları tamamlanmış olan 4G aktif olarak kullanılmaktadır. Günümüzde ise artık beşinci nesil - 5G -telekomünikasyon hizmetleri konuşulmaktadır. 4G teknolojilerine nazaran 10 kat daha hızlı veri transferinin sağlanabileceği 5G teknolojilerin altyapı yatırımlarının ve planlamaların 2020 yılına kadar tamamlanması beklenmektedir (İnce, 2018:49).

**Tablo 4:** Dünyadaki En Büyük Haberleşme Firmaları

SIRA	MARKA DEĞERİ			Marka değerlendirme		
	2018	2017	(USD \$ MİLYON)	2018	2017	
1	1	AT&T	82,422	87,016	AAA-	AAA
2	2	Verizon	62,826	65,875	AAA-	AAA-
3	3	China Mobile	53,226	46,734	AAA	AAA
4	4	NTT Group	40,872	40,542	AA+	AA+

*Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

5	5	<u>I (Deutsche Telekom)</u> 	40,152	36,433	AA+	AA+
6	6	<u>Xfinity</u> 	26,121	26,18	AA+	AA+
7	10	<u>China Telecom</u> 	23,979	17,599	AA+	AA+
8	8	<u>Orange</u> 	22,206	21,526	AAA-	AAA-
9	9	<u>SoftBank</u> 	18,928	20,621	AA+	AA
10	7	<u>Vodafone</u> 	18,744	21,831	AA+	AA+
67	50	<u>Türk Telekom</u> 	*	*	*	*
69	65	<u>Turkcell</u> 	*	*	*	*

**Kaynak:** Brand Finance (2018). Telecoms 300 2018 Report, Kasım 2018, [http://brandfinance.com/images/upload/brand\\_finance\\_telecoms\\_300\\_report\\_2018\\_locked\\_05.09.18.pdf](http://brandfinance.com/images/upload/brand_finance_telecoms_300_report_2018_locked_05.09.18.pdf)

Tablo 4 üzerinde dünyanın en büyük haberleşme firmaları, ülkeleri ve marka değerleri gösterilmektedir. Tablo 4 üzerinde yer alan verilere göre 2017 yılı ve 2018 yılında dünyanın en büyük ilk 6 firmasında sıralama ve marka değerinde değişiklik olmadığı görülmektedir. Dünyanın en büyük haberleşme firmasının Amerikalı AT&T firması olduğu ikincisi ise yine Amerikalı Verizon Firması olduğu ve üçüncü sırada ise Çin firması China Mobile yer almaktadır. Türkiye'den ise listeye Türk Telekom 67. ve Turkcell 69. sırada sıralamada yer almaktadır.

**Tablo 5:** Türkiye, Avrupa ve Dünya Sabit Telefon Abonelikleri Yıllara Göre Değişimi

Sabit telefon abonelikleri X1.000.000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Türkiye</b>	16,20	15,21	13,86	13,55	12,53	11,49	11,08	11,31
Dünya	1.229,41	1.201,53	1.179,30	1.142,23	1.094,90	1.046,11	1.007,70	963,18
Avrupa Birliği	232,23	227,89	222,75	221,08	218,70	215,00	213,13	202,48
Doğu Asya ve pasifik	497,07	481,74	472,89	451,42	424,08	388,83	362,43	345,75
Kuzey Amerika	168,10	161,59	156,39	150,23	144,93	140,47	136,71	134,62
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	63,76	65,78	66,84	65,74	62,61	63,94	65,05	61,42

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Şubat 2019

Tablo 5 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam sabit telefon abonelikleri ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye’de 16,2 milyon kişi, Avrupa’da 232,23 milyon kişi ve Dünya genelinde 1.229,41 milyon kişi sabit telefon abonesi konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye’de 11,31 milyon, Avrupa’da 202,48 milyon ve Dünyada 963,18 milyon kişi sabit telefon abonesi konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre sabit telefon aboneliği sayısı giderek azalmaktadır.

**Tablo 6:** Türkiye, Avrupa ve Dünya Sabit Telefon Abonelikleri Yıllara Göre Değişimi

Sabit telefon abonelikleri (her 100 kişi için)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	22,40	20,72	18,59	17,88	16,26	14,68	13,93	14,01
Dünya	17,68	17,07	16,56	15,85	15,02	14,18	13,51	13,15
Avrupa Birliği	46,12	45,16	44,07	43,69	43,17	42,39	41,96	43,04
Doğu Asya ve pasifik	22,29	21,45	20,90	19,82	18,49	16,84	15,60	15,02
Kuzey Amerika	49,03	46,76	44,90	42,82	41,01	39,47	38,13	37,28
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	16,42	16,59	16,51	15,92	14,87	14,91	14,90	15,60

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Şubat 2019

Tablo6 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam sabit telefon aboneliklerinin olanların nüfusun yüzdesi ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye’de %22,40 kişi, Avrupa’da %46,12 kişi ve Dünya genelinde %17,68 kişi sabit telefon abonesi konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye’de %14,01, Avrupa’da %43,04 ve Dünyada %13,15 kişi sabit telefon abonesi konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre sabit telefon aboneliğine sahip kişilerin yüzdesi giderek azalmaktadır.

**Tablo 7:** Türkiye, Avrupa ve Dünya Mobil Hücresel Aboneliklerinin Yıllara Göre Değişimi

Mobil hücresel abonelikler X1000.000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	61,77	65,32	67,68	69,66	71,89	73,64	75,06	77,80
Dünya	5.295,63	5.889,70	6.260,78	6.661,65	6.999,29	7.181,92	7.512,11	7.683,30
Avrupa Birliği	597,05	612,40	623,36	630,34	624,54	620,06	625,19	625,00
Doğu Asya ve pasifik	1.642,14	1.868,45	2.071,65	2.238,09	2.371,02	2.403,23	2.561,61	2.734,18



*Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

Kuzey Amerika	311,03	324,24	332,65	339,15	384,35	412,11	426,70	427,40
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	354,18	387,34	415,29	445,83	456,53	464,66	468,69	441,18

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Şubat 2019

Tablo 7 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam Mobil Hücresel Abonelikleri ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye’de 61,77 milyon kişi, Avrupa’da 597,05 milyon kişi ve Dünya genelinde 5.295,63 milyon kişi Mobil Hücresel Abonesi konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye’de 77,8 milyon kişi, Avrupa’da 625 milyon kişi ve Dünyada 7.683,30 milyon kişi Mobil Hücresel Abonesi konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Mobil Hücresel Aboneliği sayısı giderek arttığı görülmektedir.

**Tablo 8:** Türkiye, Avrupa ve Dünya Mobil hücresel aboneliklerinin Yıllara Göre Değişimi

Mobil hücresel abonelikler (her 100 kişi için)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	85,40	88,98	90,76	91,92	93,32	94,08	94,40	96,35
Dünya	76,15	83,69	87,90	92,42	96,01	97,38	100,72	104,49
Avrupa Birliği	118,57	121,36	123,34	124,57	123,29	122,26	123,10	122,88
Doğu asya ve pasifik	73,66	83,21	91,59	98,25	103,37	104,08	110,26	118,76
Kuzey Amerika	90,71	93,82	95,51	96,66	108,76	115,78	119,01	118,35
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	91,18	97,66	102,59	107,96	108,44	108,34	107,35	112,05

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Şubat 2019

Tablo8 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam Mobil Hücresel Abonelikleri olanların nüfusun yüzdesi ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye’de her 100 kişi için %85,40, Avrupa’da %118,57 ve Dünya genelinde %76,15 Mobil Hücresel Abonesi konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye’de her 100 kişi için %96,35, Avrupa’da %122,88 ve Dünyada %104,49 kişi Mobil Hücresel Abonesi konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Mobil Hücresel Aboneliği sayısı giderek arttığı görülmektedir.

**Tablo 9:** Türkiye, Avrupa ve Dünya İnterneti Kullanan Kişilerin Yıllara Göre Değişimi (Nüfusun% 'si)

İnterneti kullanan kişiler (nüfusun% 'si)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	39,82	43,07	45,13	46,25	51,04	53,74	58,35	64,68
Dünya	28,73	31,12	34,19	36,72	39,77	42,96	45,67	48,57
Avrupa Birliği	70,71	71,63	73,83	75,69	77,31	77,27	79,26	80,64
Doğu asya ve pasifik	34,27	37,40	40,74	44,60	46,84	49,84	52,93	55,10
Kuzey Amerika	72,55	71,06	75,53	72,85	74,43	75,96	76,85	77,01
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	24,87	27,84	31,61	35,33	40,24	44,41	48,32	55,15

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Şubat 2019

Tablo9 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde interneti kullanan kişilerin nüfusun yüzdesi ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye’de her 100 kişi için nüfusun %39,82, Avrupa’da %70,71 ve Dünya genelinde %28,73 kişi interneti aktif bir şekilde kullanmaktadır. 2017 yılında ise Türkiye’de her 100 kişi için nüfusun %64,68, Avrupa’da %80,64 ve Dünyada %48,57 kişi interneti aktif bir şekilde kullanmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde interneti aktif bir şekilde kullanan sayısı giderek arttığı görülmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşma ve iletişim aracı olarak kullanılan internet kullanımının artırılması gerekmektedir.

**Tablo 10:** Türkiye, Avrupa ve Dünya Güvenli İnternet Sunucuları (1 Milyon Kişi Başına)

Güvenli İnternet sunucuları (1 milyon kişi başına)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Türkiye	118,31	224,14	264,01	298,67	363,53	1.301,09	3.351,87	4.335,13
Dünya	238,88	325,24	370,94	450,38	573,53	1.267,72	3.519,70	6.172,81
Avrupa Birliği	842,96	1.254,62	1.485,01	1.872,33	2.529,53	6.746,42	18.869,88	29.326,03
Doğu asya ve pasifik	78,60	112,25	130,20	163,02	196,63	412,36	1.237,78	2.000,49
Kuzey Amerika	2.853,34	3.673,44	4.109,89	4.886,52	6.061,50	11.312,53	29.951,25	62.215,72
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	23,58	36,27	41,11	48,51	65,48	108,61	311,34	423,11

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, ağustos 2019

### *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

Tablo 10 üzerinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Güvenli İnternet Sunucuları ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2011 yılında 1 milyon kişi başına Türkiye’de 1 milyon kişi başına 118,31, Avrupa’da 842,96 ve Dünya genelinde 238,88 güvenli internet sunucusu bulunmaktadır. 2018 yılında ise 1 milyon kişi başına Türkiye’de 4.335,13, Avrupa’da 29.326,03 ve Dünyada 6.172,81 güvenli internet sunucusu bulunmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde güvenli internet sunucusu sayısı giderek arttığı görülmektedir. Bu durum özellikle elektronik ticaretin artmasını ve lojistik tedarik zincirini olumlu anlamda etkilemektedir.

**Tablo 11:** Yüksek teknoloji ihracatı (imal edilen ihracatın% 'si)

Yüksek teknoloji ihracatı (imal edilen ihracatın% 'si)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	1,93	1,84	1,83	1,88	1,94	2,16	2,03	2,53
Dünya	17,48	16,38	16,87	16,97	17,04	18,48	17,85	16,13
Avrupa Birliği	15,43	15,07	15,60	15,69	15,57	17,02	16,31	14,25
Doğu asya ve pasifik	26,11	24,20	24,65	25,13	24,20	24,55	24,72	23,97
Kuzey Amerika	18,77	17,14	16,96	17,07	17,33	18,07	18,75	13,65
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	3,92	3,03	3,76	2,96	4,42	..	3,97	..

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Ağustos 2019

Tablo11 incelendiğinde Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Yüksek teknoloji ihracatı oranı yüzdesi ile ilgili Dünya Bankası verileri yer almaktadır. Bu verilere göre 2010 yılında Türkiye ihracatının %1,93 Avrupa’nın ihracatının %15,43’ü ve Dünya ihracatının %17,48 yüksek teknoloji ihracatıdır. 2017 yılında ise Türkiye ihracatının %2,53’ü, Avrupa’nın ihracatının %16,13’ü ve Dünya ihracatının %16,13’si yüksek teknoloji ihracatı olduğu görülmektedir. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye yüksek teknoloji ihracat oranı Avrupa, Dünya, Kuzey Amerika’ya göre çok düşük olduğu söylenebilir.

**Tablo 12:** BİT mal ihracatı (% toplam mal ihracatı)

BİT mal ihracatı (% toplam mal ihracatı)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	1,84	1,65	1,73	1,45	1,52	1,47	1,35	1,25
Dünya	11,73	10,62	10,48	10,42	10,59	11,06	11,20	11,51
Avrupa Birliği	6,35	5,74	5,27	4,99	5,12	5,28	5,32	5,25
Doğu asya ve pasifik	24,41	22,13	22,16	22,59	22,71	24,03	24,33	25,13

Kuzey Amerika	8,74	7,88	7,46	7,30	7,33	7,74	7,91	7,73
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	..	..	..	3,40	3,51	2,01	1,78	..

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Ağustos 2019

Tablo12 incelendiğinde Dünya Bankası verileri göre Bilgisayar, İletişim, Teknoloji (BİT) ihracat oranı incelenmiştir. 2010 yılında Türkiye %1,84, Avrupa 6,35 ve Dünyada %11,73 oranında toplam mal ihracatı yapıldığı görülmektedir. 2017 Yılında ise Türkiye %1,25, Avrupa %5,25 ve Dünyada %11,51 oranında BİT mal ihracatı yapıldığı anlaşılmaktadır. Avrupa ve Türkiye’da bu oran biraz düştüğü görülmektedir.

**Tablo 13:** BİT mal ithalatı (% toplam mal ithalatı)

BİT mal ithalatı (% toplam mal ithalatı)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Türkiye	4,47	3,83	4,18	4,57	5,09	5,67	6,74	6,17
Dünya	12,62	11,23	11,22	11,31	11,51	12,68	12,91	13,00
Avrupa Birliği	9,04	7,84	7,44	7,29	7,40	7,92	7,77	7,83
Doğu asya ve pasifik	19,97	17,64	18,20	18,61	19,04	21,81	22,50	22,64
Kuzey Amerika	13,24	12,01	11,88	12,00	11,84	12,65	12,87	13,08
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	5,28	..	7,10	7,36	7,43	5,96	5,86	..

**Kaynak:** Dünya Bankası Verileri İle Hazırlanmıştır, Ağustos 2019

Tablo13 incelendiğinde Dünya Bankası verileri göre Bilgisayar, İletişim, Teknoloji (BİT) ithalat oranı incelenmiştir. 2010 yılında Türkiye %4,47, Avrupa 9,04 ve Dünyada %12,62 oranında toplam mal ithalatı yapıldığı görülmektedir. 2017 Yılında ise Türkiye %6,17, Avrupa %7,83 ve Dünyada %13,00 oranında BİT mal ithalatı yapıldığı anlaşılmaktadır. Avrupa’da bu oranın biraz düştüğü, Türkiye’de ise yükseldiği görülmektedir.

## 5. Lojistik Yönetimi ve Önemi

Lojistik kelimesinin ilk kullanıldığı yerlere ve kavramın gelişim evrelerine bakıldığında, lojistiğin temelde hesaplama ve sonuçlara yönelik düşünce sisteminin odak noktasını oluşturduğu görülmektedir. Lojistik kelimesi sonuçla ilgili veya aritmetiğe ilişkin yetenek anlamına gelen yunanca “lojistikos” sıfatından türetilmiştir (Kayabaşı, 2007:49). Lojistik faaliyetlerinin başlangıç noktası insanlık tarihi kadar geriye doğru götürülebilir. Lojistiğin amacı; işletmede meydana gelen tüm lojistik faaliyetleri minimum maliyetle, etkin ve verimliliği maksimize ederek müşteri memnuniyetini sağlamaktır ve bunun başarılı bir biçimde yerine getirilmesidir (Terzi ve Bölükbaş, 2016:207). Lojistik, bilinen yaygın 7D ifadesiyle; doğru ürünün, doğru

## *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

kaynaktan, doğru miktarda, doğru biçimde, doğru zamanda, doğru yolla, doğru fiyata sağlanmasıdır (Yavaş, 2013:5).

CSCMP'ye göre (Tedarik Zinciri Yönetimi Profesyonelleri Konseyi) lojistik; "Müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak için malların ve hizmetlerin tüm ürünlerin ve üretimin başlangıç noktasından tüketim noktasına kadar etkili ve verimli bir biçimde taşınması ve depolanması için gerekli prosedürleri planlayan, uygulayan ve kontrol eden süreçtir." (<https://cscmp.org/> 06.11.2018).

Genel anlamda değerlendirdiğimizde ise "lojistik faaliyetlerin tarihsel süreç içerisinde askeri alanda kullanıldığı dönemden, ticaret alanında kullanıldığı döneme buradan da modern lojistik dönemi olarak adlandırabileceğimiz yönetsel lojistik (tedarik ve lojistik yönetimi) ve operasyonel lojistik (materyal ve üretim-operasyon yönetimi) dönemine geçiş yaptığı söylenebilir" (Akiş, 2016:3). Lojistik faaliyetleri müşterilerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla mal ve hizmetlerin ilk noktadan son tüketim noktasına kadar olan taşıma, depolama ve dağıtım süreçlerini kapsayan fiziksel hareketliliğin planlanması, uygulanması ve kontrolünün yapılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Depolamada RFID kullanılmadığı ile stok seviyesi daha verimli yönetilecektir (Özari ve Arslan, 2018:62)

### **6. Haberleşme Teknolojisindeki Son Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri**

Günümüzdeki en ucuz, en hızlı ve en kolay iletişim aracı şüphesiz internettir. İnternet ile birlikte gelişme gösteren, e-posta, haber grupları, postalama listeleri, anında mesaj sistemleri (MSN gibi), Facebook, Twitter, LinkedIn, FriendFeed gibi sosyal paylaşım siteleri pek çok kullanıcının kullandığı, iletişim ve haberleşme araçlarıdır. Günümüzde internet özellikle de markaların konuşulduğu, eleştirilerin, yönlendirmelerin olduğu bir ortam haline dönüşmüştür (Gülmez, 2011:31). İnternetin doğuşundan günümüze kadar yaşanan bu teknolojideki hızlı artış ülkelerdeki, dolayısıyla dünyadaki internet kullanıcı sayısının hızlı bir şekilde artmasına sebep olmuştur (Bayzan, 2009:384). İnternet başta olmak üzere iletişim çalışmaları son yıllarda giderek önemli bir araştırma alanı haline gelmektedir. Özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren iletişim çalışmalarının önemli bir bölümü internet kullanımı ele alan çalışmalar oluşturmaktadır (Atabek, 2006:1). Bilgisayar ve internet teknolojileri gelişip yaygınlaştıkça, günlük iş ve işlemler elektronik ortamlara taşınmakta ve kolaylaşmaktadır. Son yıllarda, artık bilgisayarlarla aynı fonksiyonelliğe sahip olan mobil cihazlar, bilgisayarlar gibi pek çok işlemi yürütmekte ve aynı hassasiyete sahip bilgileri taşımaktadır (Sağiroğlu ve Bulut, 2008:499). Yeni nesil mobil cihazlar özellikle gençler arasında çokça yaygınlaştığından, sadece haberleşme amacıyla değil, birçok farklı uygulama için de kullanılmaktadır. Dünyada hemen hemen yarım milyar yeni nesil mobil cihaz (akıllı telefonlar) kullanılmaktadır (Atmaca vd. 2014:2).

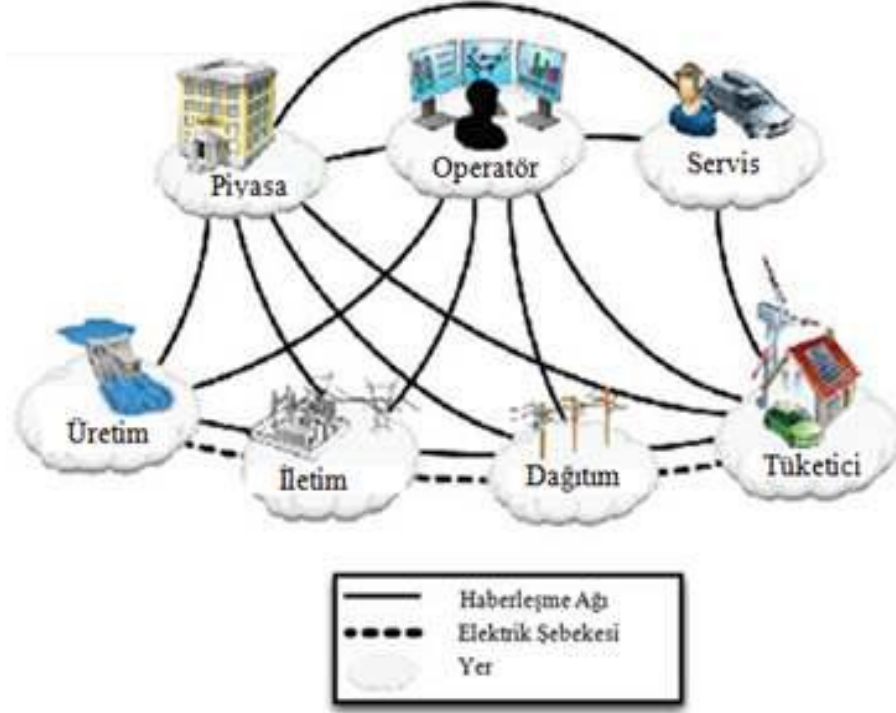
Bilgi toplumu; yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin

sürekliliğinin ön plana çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşaması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte haberleşme teknolojisi gelişmesi ile bilişim teknolojilerinin ortaya çıkıp hızla gelişmesi de benzer bir etkiyi yeni oluşan toplumda oluşturmuştur. (Aktan ve Vural, 2016:3). Bununla birlikte toplumda yaşanan nüfus artışına bağlı olarak teknolojiye duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte akıllı cihazlar, akıllı ürünler, akıllı binalar, akıllı şehirler, akıllı fabrikalar da hayatımızda yer almaya başlamıştır (Zorlu vd., 2018:348). Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüz dünyasının vazgeçilmez enstrümanları olup, bu teknolojileri etkin ve verimli bir şekilde takip edip iş yapış süreçlerinin bir parçası haline getirmek bireyler, ticari işletmeler ve kamu kurumları için uzun vadeli tasarlanmış ve izlenecek yolu ana hatlarıyla net bir şekilde çizen bir planlama gerektirmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2018:4).

Gelişen teknoloji ile birlikte önemi artan telekomünikasyon sektörü içerisinde yer alan mobil servisler, sabit servislere nazaran daha da öne çıkmaktadır. Gelişim süreci içerisinde önemli atılımları bulunan mobil haberleşmenin sağladığı teknik imkânlar ile fotoğraf makinesi, MP3 Çalar ve PDA, yüksek hızda internet bağlantısı, Televizyon vb. fonksiyonlarını birlikte içerebilen mobil cihazlar insanlar tarafından günlük yaşamın her safhasında kullanılabilir duruma gelmiştir. Mobil haberleşme sektörü kullanım alanları, kullanıcı ve abone sayısının gün geçtikçe artmasının yanında kültürel sosyal ve ekonomik getirisi, teknolojinin fazlaca kullanılması ve istihdam imkânları bakımından ticari anlamda dünyada ve ülkemizde hak ettiği yeri almıştır (İnce, 2018:51).

*Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

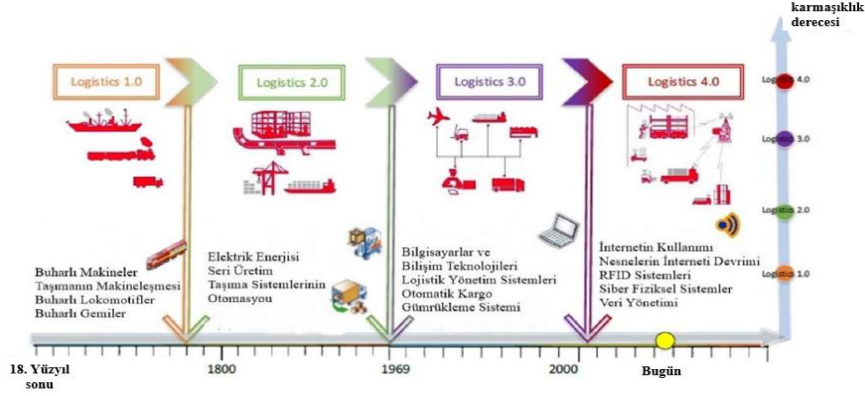
**Sekil 4:** Akıllı Şebekeler Kavramsal Modeli



**Kaynak:** Akçin vd. 2013:3

Şekil 4 üzerinde NIST (Ulusal Standart ve Teknoloji Enstitüsü) tarafından geliştirilen “enerji marketi, kontrol, haberleşme ve güç altyapısı” ile ilgili akıllı şebeke kavramsal modeli açıklanmıştır. Şekilde de görüldüğü üzere haberleşme ürünün piyasadan tüketiciye kadar olan süreç içerisinde son derece önemli bir konuma sahiptir. Akıllı şebekeler sayesinde durum bilgileri kısa sürede toplanarak yazılım sistemlerine iletir. Akıllı yazılımlar ile bilgilerin değerlendirilmesi veya durum tahminleri yapılır. Seçilen kontrol yöntemi ve sınır değerlerine bağlı olarak sistemin güncellenmesi sağlanır. Kontrol sistemleri, güç sistemlerinin verimli çalışmasını sağlamakla kalmaz, sistemin çökmesini veya arzu edilmeyen bir duruma düşmesini engeller. Akıllı şebeke haberleşme sistemlerinde devam eden çalışmaların çoğu tüketici bölgesi üzerine yoğunlaşmıştır (Akçin vd, 2013:4). Haberleşme Ağı, üretim sürecinden tüketime dek olan süreçte hem üreticiye hem de tüketiciye bilgi akışı sağlamaktadır.

Sekil 5: Lojistik Sürecin Geçmişten Günümüze Evrimi



Kaynak: Galindo, 2016, S.25

Şekil 5 üzerinde geçmişten günümüze lojistik faaliyetlerdeki değişim süreci ve değişimi hazırlayan dinamikler ile ilgili veriler yer almaktadır. Şekilde de görüldüğü üzere Lojistik 1.0 dönemde endüstri devrimi ve buhar makinesinin icadı ile birlikte kırsal yaşamdan sanayileşmeye geçilmiştir. Manüel araçlar ya da hayvan kuvveti ile yapılan üretim ve taşımacılık faaliyetleri makinelerle yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemde çoğunlukla karayolu taşımacılığı yapılmaktaydı. Buhar makinesinin ulaşımda da kullanılmaya başlanması ile tren yolu ve havayolu taşımacılığı yapılmıştır. Lojistik 2.0 yaşanan teknolojik değişiklikler ile birlikte lojistik sektöründe elektriğin varlığı ile depolarda elektrikli lojistik ekipmanları kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede ürünler raflara otomatik bir biçimde yerleştirilip çıkarılabilir hale gelmiştir. Lojistik 3.0 lojistik sektöründe ise teknoloji temelli lojistik yönetim sistemleri kavramı gelişmeye başlamıştır. Bunun etkisi ile depo yönetim sistemi ve taşımacılık yönetim sistemi gibi önemli yazılımlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Lojistik 4.0 ile birlikte sabit işlevleri olan, esnekliğin söz konusu olmadığı geleneksel cihazların yerini, kullanıcının ihtiyacına uygun ve gerektiğinde yeni işlevler kazanma esnekliğine sahip yazılım tabanlı cihazların alması anlamına gelmektedir. Bu dönüşüm öncelikle üretim ve lojistik süreçlerinin bilgi teknolojileriyle entegrasyonu ile başlamaktadır (Şekkeli ve Bakan, 2018:26).

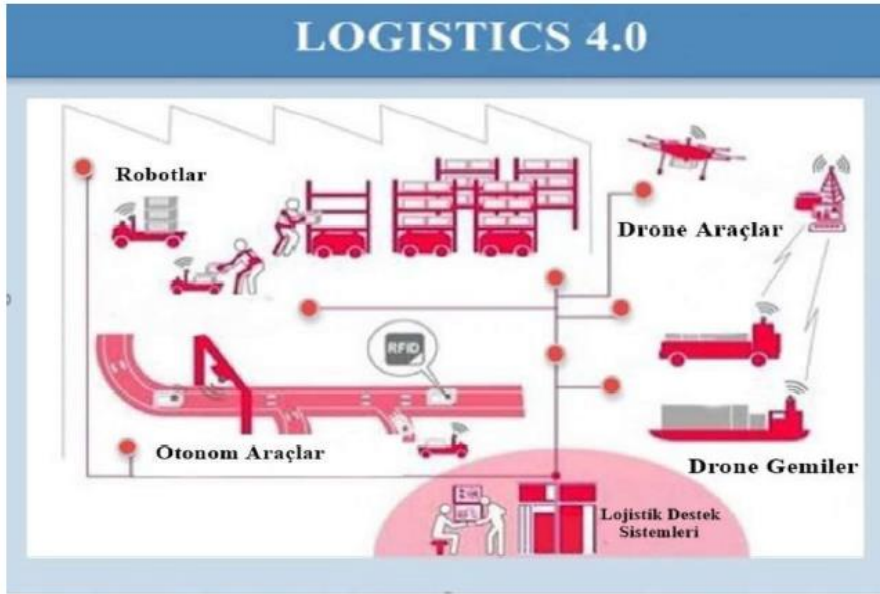
Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0) tüm sektörler için yeni bir çağdır ve akıllı tesislere geçiştir (Göçmen ve erol, 2018:76). Endüstri 4.0 ve temsil ettiği yeni teknolojik dönüşüm süreci bugün dünyayı büyük meydan okumalarla karşı karşıya bırakmaktadır. Artık üretimden ticarete, sağlıktan eğlenceye kadar günlük yaşamın her noktasına etki edecek yeni bir döneme girilmiştir. Bu dönem kapsamı ve karmaşıklığı bakımından insanlığın daha önce yaşadıklarının hiçbirine benzememektedir. Dahası bu yeni devrimin hızı ve genişliği henüz tam olarak kavranabilmiş de değildir. Milyarlarca insanın ve nesnenin mobil cihazlara bağlanmasının, eşi görülmedik büyüklükte işlem gücünün, depolama yeteneklerinin ve bilgi erişiminin ortaya çıkaracağı fırsatlar ve meydan okumalar söz konusudur



### *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

(Soylu, 2018:54). Nesnelere arasında haberleşmenin sağlanmasında farklı teknolojilerden faydalanılmaktadır. Amaç, sistem işleyişi ve sistem gereksinimlerine göre en uygun bağlantı türünü seçmek, yapılacak işlemlerin etkin halde çalışmasını sağlayacaktır (Söğüt ve Erdem, 2017:3). Endüstri 4.0'ın müşterilerden toplanan anlık verileri en hızlı biçimde üretim süreçlerine yansıtma hedefi müşterilerin tutum ve davranışlarının sürekli takibini ve sürekli analizi gerektirmektedir (Bilgiç ve Esen, 2018:2).

**Şekil6:** Lojistik 4.0



**Kaynak: Galindo, 2016, S.31**

Şekil 6'da Endüstri 4.0 oluşturan geliştiren 9 unsura yer verilmektedir. Bu unsurlar hem ürünleri hem de teknolojik süreçleri etkilemektedir. Bu unsurlar; nesnelere interneti, akıllı robotlar, büyük veri ve analiz, simülasyon, bulut bilişim ve artırılmış gerçeklik gibi unsurlar endüstri 4.0 tetiklemiştir. Bu teknolojik gelişmeler verimlilik ve üretkenlik sağlamaktadır.

Lojistik sektörü tüm bu gelişmelerden büyük oranda etkilenmektedir. Öncelikle endüstri 4.0 ile gelen tüm yenilikçi çözümler ve yaklaşımlar lojistik ve tedarik zinciri iş süreçlerini büyük oranda değiştirmektedir. İnsan gücü ile yürütülen operasyonel süreçler hızla yerini otonom araçlara ve robotlara bırakmaktadır. Data analizi lojistik sektörü için artık çok daha önceliklidir. Verimlilik artışı için araçların otonom yönlendirilmesi ve rota optimizasyonlarının etkin yapılması artık bir zorunluluk olmuştur. Depo sistemlerine gelen yenilikçi yaklaşımlar ve endüstri 4.0 felsefesi içerisinde yer alan akıllı ürünler verimlilik ve karlılık artışına destek

vermektedir. Lojistik sektörü sadece yerel değil küresel rekabetin yaşandığı büyük bir pazardır. Doğru yatırımlar yapılması ve yatırımların sonuçlarının etkili olması büyük önem taşımaktadır. Karar alma döneminde kullanılacak simülasyon yöntemleri de bu konuda öncelik taşımaktadır. Lojistik sektöründe yer alan tüm alt kollar aynı oranda bu değişimden etkilenenecektir. Hiç bir lojistik firmasının bu değişimden etkilenmeden hayatına devam etmesi mümkün olmadığı gibi lojistik yapısı da kendi iç dinamikleri ile hızla değişecektir (Öztemel ve Gürsev, 2018:4). Endüstri 4.0'ın hedefleri; bilgi teknolojilerinin ürettiği ürünlerin toplu olarak özelleştirilmesini sağlamak, üretim zincirinin otomatik ve esnek uyumunu sağlamak, parçaları ve ürünleri izlemek, parçalar, ürünler ve makineler arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktır (Yıldız, 2018:549).

Bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeler, bilgi toplamak, iletmek ve depolamak için bir kanal olan internet gibi yenilikleri ortaya çıkarmıştır. İnternet, tedarik zinciri boyunca çeşitli koordinasyon mekanizmalarını destekleme-sinin yanı sıra bir tedarik zinciri için bilgi entegrasyonunu ve paylaşımını sürdürmenin etkili bir aracı olarak ortaya çıkmıştır (Yıldız vd. 2018:422).

### **7.Sonuç ve Öneriler**

İnsanların birbiri ile iletişim ve haberleşmesi ile başlayan haberleşme teknolojisi günümüzde müşterilerin, makinelerin ve işletmelerin birbiri ile iletişimi ve veri transferi yapabilmelerini sağlamaktadır. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren hayatımıza daha fazla girmeye başlayan internet ve mobil teknoloji bir sürü sektörü olduğu gibi lojistik sektörünü de etkilemektedir. Haberleşme teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte mobil cihazların birbiri ile entegrasyonu ve iletişimi sayesinde, dünya yerel bir pazar haline dönüşmüştür. Endüstri 4.0 dünya ticaretini etkilemeye başlamıştır. Endüstri 4.0, lojistik yönetim süreçleri de etkilenmiş ve önemli bir değişim yaşamıştır. Endüstri 4,0'ı geliştiren unsurlar (Nesnelerin interneti, dijitalleşme, otomasyon, bulut bilişim, siber güvenlik, blok zinciri, 3D baskı, sürücüsüz araçlar, yapay zeka, otonom robotlar, sensörler, kablosuz iletişim teknolojileri, büyük veri, akıllı fabrika, akıllı şehirler vb.) haberleşme ve internet altyapısı ile birlikte lojistik yönetimini de etkilemektedir.

Dünya Bankası verilerine göre haberleşme teknolojileri alanındaki değişime baktığımızda Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam sabit telefon abonelikleri verilere göre 2010 yılında Türkiye'de 16,2 milyon kişi, Avrupa'da 232,23 milyon kişi ve Dünya genelinde 1.229,41 milyon kişi sabit telefon aboneliği konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye'de 11,31 milyon, Avrupa'da 202,48 milyon ve Dünyada 963,18 milyon kişi sabit telefon aboneliği konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre sabit telefon aboneliği sayısı giderek azalmaktadır. Yine Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde toplam Mobil Hücresel Abonelikleri verilere göre 2010 yılında Türkiye'de 61,77 milyon kişi, Avrupa'da 597,05 milyon kişi ve Dünya genelinde 5.295,63 milyon kişi Mobil Hücresel Aboneliği konumundadır. 2017 yılında ise Türkiye'de 77,8 milyon kişi, Avrupa'da 625 milyon kişi ve Dünyada 7.683,30 milyon kişi Mobil Hücresel

## *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

Abonesi konumundadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Mobil Hücresel Aboneliği sayısı giderek arttığı görülmektedir. Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde interneti kullanan kişilerin nüfusun yüzdesi ile ilgili Dünya Bankası verilerine göre 2010 yılında Türkiye’de her 100 kişi için nüfusun %39,82, Avrupa’da %70,71 ve Dünya genelinde %28,73 kişi interneti aktif bir şekilde kullanmaktadır. 2017 yılında ise Türkiye’de her 100 kişi için nüfusun %64,68, Avrupa’da %80,64 ve Dünyada %48,57 kişi interneti aktif bir şekilde kullanmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde interneti aktif bir şekilde kullanan sayısının hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşma ve iletişim aracı olarak kullanılan internet kullanımının artırılması gerekmektedir.

Mobil abone sayısı ve internet kullanımının artması ile birlikte Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde Güvenli İnternet Sunucuları hizmetleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Dünya Bankası verilerine göre 2011 yılında 1 milyon kişi başına Türkiye’de 1 milyon kişi başına 118,31, Avrupa’da 842,96 ve Dünya genelinde 238,88 güvenli internet sunucusu bulunmaktadır. 2018 yılında ise 1 milyon kişi başına Türkiye’de 4.335,13, Avrupa’da 29.326,03 ve Dünyada 6.172,81 güvenli internet sunucusu bulunmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre Türkiye, Avrupa ve Dünya genelinde güvenli internet sunucusu sayısı giderek arttığı görülmektedir. Bu durum özellikle elektronik ticaretin artmasını ve lojistik tedarik zincirini olumlu anlamda etkilemektedir. Bununla birlikte dünyanın en büyük haberleşme firmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Dünyanın en büyük haberleşme firmasının Amerikalı AT&T firması olduğu ikincisi ise yine Amerikalı Verizon Firması olduğu ve üçüncü sırada ise Çin firması China Mobile yer almaktadır. Türkiye’den ise listeye Türk Telekom 67. ve Turkcell 69. sırada sıralamada yer almaktadır.

Haberleşme teknolojilerindeki gelişmeler lojistik yönetimi faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanılması ile birlikte işletmelerin lojistik yönetim performanslarında artış sağlamaktadır. Lojistik yönetiminde bilgi alışverişi çok hızlı bir şekilde gerçekleşmekte, internet ve mobil çözüm önerileri iş akışında yüksek verimlilik sağlamaktadır. Çünkü lojistik sektörünün depo yönetimi, veri yönetimi, taşımacılık planlaması, liman operasyonları, araç takipleri ve mobil saha operasyonları ile birlikte her alanda haberleşme teknolojilerinde yaşanan değişimden etkilenmektedir. Haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte lojistik yönetiminde; müşteri memnuniyeti, hizmet kalitesi, rekabet gücü artmakta ve işçilik maliyetleri ile hizmet sürelerinin azaldığı görülmektedir.

Haberleşme teknolojileri, işletme yapısı ve iş süreçlerinin yeniden tasarlanmakta, ürün ve hizmet üretilmesine yönelik operasyonlar, pazarlama ve satış, siparişlerin işlenmesi ve mal ve hizmetlerin tüketiciye ulaştırılması, satış sonrası tüketici hizmetleri ve müşterilerle ilişkilerdir. Bilişim sistemleriyle genel olarak, sistem verimliliğinin artırılması, müşterilere daha kaliteli mal ve hizmet sunulması, maliyetlerin minimuma indirilmesi, bilgi kaynaklı yeni ürünlerin geliştirilmesi ve rekabet gücünün artırılması gibi avantajların elde edilmesi mümkündür. Genel olarak

işletmelerin haberleşme teknolojileri yakından takip ederek değişime ayak uydurması ve endüstri 4.0 kapsamında teknolojik değişimi hızlandırıcı altyapıyı kurması ve nesnelerin interneti, yani akıllı sistemleri yaygınlaştırarak üretim sistemlerini revize etmeleri gerekmektedir. Endüstri 4.0 kapsamında firmalar lojistik yönetim süreçlerini, stok ve depo yönetimi, 3D depolar ve bulut teknolojisini müşteri ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmalıdır. Endüstri 4.0 gibi onun etkisi altında olan Lojistik 4.0'ın da bilişim teknolojilerinin endüstriyel süreçlerle bütünleşmesini öngören çözümler sunacağı ve verimliliği artıracığı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Akçin M., Kaygusuz A., Keleş C., Karabiber A. Ve Alagöz B. (2013). Akıllı Şebekelerde Kontrol ve Haberleşme: Günümüzden Geleceğe Fırsatlar (<https://www.researchgate.net/publication/258266443>).
- Akiş E. (2016). Türkiye'de Lojistik Sektörü ve Rekabet Gücüne Etkisi, 11-12 Nisan 2016 tarihlerinde düzenlenen 2. Üretim Ekonomisi Kongresi, İstanbul.
- Aktan C. C. ve Vural İ.(2016). Bilgi Toplumu, Yeni Temel Teknolojiler ve Yeni Ekonomi, Yeni Türkiye, sayı 88. Cilt 1, *Bilim ve Teknoloji Özel Sayısı*. 2016.
- Atabek Ü. (2006). İnternette Etik Sorunların Ekonomi Politik Bağlamı, *Küresel İletişim Dergisi*, sayı 2, Güz-2006.
- Atmaca U. İ., Uygun N. G. ve Çağlar M. F. (2014). Haberleşme Mühendisliği için Mobil Öğrenme Uygulaması, *Ursi-Türkiye'2014 VII. Bilimsel Kongresi*, 28-30 Ağustos 2014, Elazığ
- Bayzan Ş. (2009). Türkiye ve Dünyada İnternet Yasakları ve Sansür Kavramı ile Zararlı İçeriğe Karşı Yaptırım ve Uygulamalara Genel Bir Bakış, *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu BTK (2018). 2019-2023 Stratejik Planı.
- Bilgiç E. ve Esen M. F. (2018). Endüstri 4.0 Işığında Veri Madenciliği Ve Pazarlama: Literatür Taramasıyla Son Gelişmeler, Yeni Trendler. *İşletme Ekonomi Ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* Yıl: 2018 Sayı: 2 / 21 – 29.
- Brand Finance (2018). Telecoms 300 2018 Report.
- Göçmen E. Ve Erol R. (2018). Türk Lojistik Firmalarından Birinde Endüstri 4.0'a Geçiş, *International Journal Of 3d Printing Technologies And Digital Industry* 2:1
- Gülmez M. (2011). İnternet Üzerinde Ağızdan Ağıza Pazarlama Uygulama Örnekleri, E-pazarlama'2011 çalıştayında sunulan bu çalışma, yazarın "Güncel Pazarlama Yaklaşımlarından Seçmeler" isimli Kitap Bölümünden geliştirilerek derlenmiştir.
- Gür S. (2015). *İletişim Ekonomisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Giresun.

## *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

Kayabaşı A. (2007). *İşletmelerin Rekabet Gücünün Geliştirilmesinde Lojistik Faaliyetlerin Performansının Arttırılması: Üretim İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*, (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İzmir.

M. R. İnce (2018). *Türkiye Mobil Haberleşme Piyasasının Yarışılabilir Piyasalar Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Öztemel E. Ve Gürsev S. (2018). Türkiye'de Lojistik Yönetiminde Endüstri 4.0 Etkileri ve Yatırım İmkanlarına Bakış Üzerine Anket Uygulaması, *Marmara Fen Bilimleri Dergisi 2018*, 2: 157-168.

Sağiroğlu Ş. ve Bulut H. (2009). Mobil Ortamlarda Bilgi ve Haberleşme Güvenliği Üzerine Bir İnceleme, *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Der. Cilt 24, No 3*, 499-507.

Soylu A. (2018). Endüstri 4.0 ve Girişimcilikte Yeni Yaklaşımlar, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 32, Denizli, s.43-57.

Söğüt E. ve Erdem O. A. (2017). Günümüzün Vazgeçilmez Sistemleri: Nesnelerin Haberleşmesi ve Kullanılan Teknolojiler,

Şekeli Z. H. Ve Bakan İ. (2018). Endüstri 4.0'ın Etkisiyle Lojistik 4.0, *Journal Of Life Economics*, E-ISSN: 2148-4139 Cilt:5, Sayı:2, Nisan 2018.

Terzi N. ve Bölükbaş Ö. (2016). Türkiye'de Lojistik Sektörü ve Lojistik Köyler, *Global Business Research Congress (GBRC - 2016)*, Vol.2.

Topcu M. (2017). *Türkiye Uydu Haberleşme Sistemlerindeki Gelişmeler Ve Gps Uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi).

Türkiye Bilişim Derneği (2018). Değerlendirme Raporu. Yayın Tarihi 17 Şubat 2018, Ankara, TBD Yayın No: 2018/1.

Uygun E. ve Akbulut D. (2018). Karnavalesk Kuramı Ve Instagram Ortamına Yansımaları, *e-Journal of New Media / Yeni Medya Elektronik Dergi - eJNM* ISSN: 2548-0200, May 2018 Volume 2 Issue 2, p.73-89 Research Article - Submit Date: 03.02.2018, Acceptance Date: 08.04.2018

World Bank (2019). 2019 Information and Communications for Development, Data-Driven Development. ISBN (electronic): 978-1-4648-1355-9.

Yapraklı T. Ş. ve Altay Ş. (2017). Mobil Anlık Mesajlaşma Servislerinin Kullanımı Üzerinde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Ardahan Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Saha Araştırması, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi Cilt 12, Sayı 48*, Temmuz 2017, ISSN 1300-0845, ss. 199-216.

Yavaş V. (2013). *Lojistik Merkezlerin Havayolu Ulaştırması Yönlü Analizi: Türkiye İçin Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Ana Bilim Dalı, İzmir.

Cuma BOZKURT, Ercan KILINÇ, Osman FİDAN

Yazıcı M. U. (2018). *Elektronik Ağızdan Ağıza İletişim: Tüketici Motivasyonlarına Göre Ağızdan Ağıza İletişim Platformlarından Sosyal Medya Kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi).

Yıldız A. (2018). Endüstri 4.0 ve akıllı fabrikalar *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), 546~556, 2018.

Yıldız A., Karakoyun F. ve Parlak İ. E. (2018). Endüstri 4.0 Temelli Dijital Tedarik Zinciri, Mühendislik Alanında Akademik Araştırmalar.

Yücel H. (2014). *4G Haberleşme Teknolojilerinin İncelenmesi ve Kara Kuvvetleri Taktik Seviye Birliklerinde Muharebe Koşullarında Uygulanabilirliğinin Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi).

Zorlu G. H., Öztürk M.G. ve Köseoğlu A. M. (2018). İşletmelerde Endüstri 4.0'ın Stok Kontrol Yöntemlerine Etkisi, 4th Global Business Research Congress (GBRC - 2018), Vol.7-p.348-351.

CSCMP (Tedarik Süreci Yönetimi Profesyoneller Konseyi, (2018).

[https://cscmp.org/CSCMP/Educate/SCM\\_Definitions\\_and\\_Glossary\\_of\\_Terms/CSCMP/Educate/SCM\\_Definitions\\_and\\_Glossary\\_of\\_Terms.aspx?hkey=60879588-f65f-4ab5-8c4b-6878815ef921](https://cscmp.org/CSCMP/Educate/SCM_Definitions_and_Glossary_of_Terms/CSCMP/Educate/SCM_Definitions_and_Glossary_of_Terms.aspx?hkey=60879588-f65f-4ab5-8c4b-6878815ef921)

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Kasım 2018, <http://tuik.gov.tr/>

T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2018). Ulaşan ve Erişen Türkiye 2018.

<http://www.udhb.gov.tr/images/hizlierisim/3dbf8bb47414193.pdf>

T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2018). İstatistiklerle, Ulaştırma, Denizcilik ve Ulaştırma.

<http://www.udhb.gov.tr/images/istatistik/2003-2017.pdf> (10.08.2019).

Galindo L. D. (2016), The Challenges of Logistics 4.0 for the Supply Chain Management and the Information Technology, S.25, 31

İ.M. Özarı, A. Arslan, (2018), Dijital Sanayi Devriminin Lojistik Sektörüne Getireceği Yenilikler ve Etkileri, 7. *Ulusal Lojistik ve Tedarik Zinciri Kongresi, ULTZK 2018 Bildiriler Kitabı*, 3-5 Mayıs 2018, Bursa

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In addition to technological developments in the global world, communication and internet technologies have been used intensively in all stages of production stages in economic activities. However, in recent years in logistics activities; data management, customer relationship management, warehouse and inventory management, especially in the field of automation has significant effects. Thanks to the technological developments experienced in this context, the Company contributes to the achievement of customer satisfaction and inventory control successfully in addition to effective and efficient applications in production activities.

## *Haberleşme Teknolojisinde Yaşanan Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerine Etkileri*

In particular, it leads to a major change in all processes of logistics management. The exchange of information in logistics management takes place very quickly and mobile solutions offer high efficiency in the workflow. This is because the logistics sector is affected by the changes in communication technologies in every field along with warehouse management, data management, transportation planning, port operations, vehicle tracking and mobile field operations. Communication technologies appear as an important element in the interaction with the target audience and the market. Today, it is an undeniable reality that the electronic communication sector penetrates every aspect of people's daily life and that this sector has become a driving force of economic efficiency in other sectors. In our age, where not only people, but all the objects evolved towards connecting to the internet, a strong electronic communication infrastructure and communication technologies that provide connection to the internet make very important contributions to the companies.

### **Method**

In the study, the World Bank, Turkstat (Tuik), the Republic of Turkey Ministry of Transportation and Infrastructure effect on the logistics of communication technologies using the data was examined.

### **Result and Discussion**

Communication technologies have been experiencing rapid change and transformation since the 1970s. Especially since the beginning of the 2000s, internet and mobile technology, which has started to enter our lives more, affects the logistics sector as well as many other sectors. The world has become a local market thanks to the developments in communication technology and the integration and communication of mobile devices. Together with these developments, the Internet of Things and Intelligent Systems affect and cover a significant part of the world trade volume.

In general, companies need to follow the communication technologies closely and keep up with the changes and establish the infrastructure to accelerate technological change within the scope of industry 4.0, and to revise the production systems by spreading the internet, smart systems of the objects. Within the scope of Industry 4.0, companies should configure logistics management processes, inventory and warehouse management, 3D warehouses and cloud technology in line with customer needs. Logistics 4.0, which is under the influence of Industry 4.0, is expected to provide solutions that envisage the integration of innovative information technologies into industrial processes.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 195-220

## YAPISAL SERMAYE VE İNSAN SERMAYESİNİN İŞLETMENİN NİCEL VE NİTEL PERFORMANSINA ETKİLERİ<sup>1</sup>

**Osman YILMAZ**

Batman Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, osmnylmz@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0001-7512-5076

**Gökhan ÖZER**

Gebze Teknik Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Bölümü,  
gokozerhan@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002- 3255-998X

**Makale Geliş Tarihi:** 05.04.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Yılmaz, O, & Özer, G. (2019). Yapısal sermaye ve insan sermayesinin işletmenin nicel ve nitel performansına etkileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 295-220.

### Öz

*Entelektüel sermaye önceki yönetim anlayışlarının eksikliklerini gidermek üzere geliştirilmiş, yeni koşullara uyum sağlamanın ve rekabette öne geçmenin koşullarını tanımlayan yeni ve gelişmiş yönetim anlayışlarındandır. Bu çalışma ile 'entelektüel sermaye' ve entelektüel sermayenin alt unsurlarından 'yapısal sermaye' ve 'insan sermayesi' tanımlanarak; aralarındaki etkileşiminin analizi ve şirketlerin nicel ve nitel performansına katkısı belirlenmiştir. İnternet üzerinde kolayda anket uygulaması ile Türkiye genelinde 1050 firma sahibi ve yöneticisinden veri toplanmıştır. Modelde yapısal sermaye ve insan sermayesi ayrı ayrı ve birlikte nicel ve nitel performansa etkileri, yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal sermaye ve insan sermayesi ölçeğinin model uyumunun olduğu ve yapısal sermaye ve insan sermayesinin tek tek ve birlikte işletmelerin nitel ve nicel performanslarını arttırdığı görülmüştür.*

---

<sup>1</sup> Gebze Teknik Üniversitesi İşletme Bölümünde hazırlanan "İlişkisel Sermaye, Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin Şirket Performansına Etkisi" doktora çalışmasından türetilmiştir.



Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER

**Anahtar Kelimeler:** Entelektüel Sermaye, Yapısal Sermaye, İnsan Sermayesi, Nicel performans, Nitel Performans

## THE EFFECTS OF THE STRUCTURAL CAPITAL AND THE HUMAN CAPITAL ON THE QUANTITATIVE AND QUALITATIVE PERFORMANCES OF THE ENTERPRISE

### ABSTRACT

*The intellectual capital is one of the new and advanced management notions defining the conditions of adapting to new situations and forging ahead in the competition and developed to correct previous management mentalities' deficiencies. With this study, by defining 'the intellectual capital' and 'structural capital' and the 'human capital', the sub-elements of it, the interaction between them and their contribution to the quantitative and qualitative performances of the enterprise will be determined. In the model, the effects of the individual and the common effects of the structural capital and the human capital on the quantitative and qualitative performance have been tested by the structural equation modeling. It has been observed that the scale of the structural capital and human capital had a model compliance, and the relation capital and the human capital had increased the quantitative and qualitative performances of the enterprises individually and together.*

**Keywords:** Intellectual Capital, Structural Capital, Human Capital, Quantitative Performance, Qualitative Performance

### Giriş

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ekonomiyi, ardından da toplumu dönüştürmektedir. Bu dönüşüm işletmelerin karşısına; yüksek rekabet, hız, risk, belirsizlik, dinamizm ve çalkantı olarak çıkmakta, firmaların varlıklarını sürdürdürebilmelerini her gün daha zor hale getirmektedir (Demirkol, 2006; Kart, 2011; Toraman, Abdioğlu ve İşgüden, 2009).

Rekabetçi olabilmenin koşulları değişmiş; bilgi, rekabetin temel unsuruna dönüşmüştür. Hem sabit bilgi (knowledge) hem de değişken bilgi (information) ile yenilikçilik yetenekleri ve ilişkiler, yeni koşullara uyum sağlamanın temel koşullarıdır (Polo, 2007).

Çalışanların yetenekleri, işletmenin içyapısı ve çevresi ile ilişkilerinin toplamından oluşan entelektüel sermaye, yeni koşullara uyum sağlamanın ve rekabette öne geçmenin koşullarını tanımlayan en yeni ve en gelişmiş yönetim anlayışlarından biri olma özelliği ile araştırmacılar ve uygulamacıların dikkatlerini çekmektedir (Marr, 2005).

Literatürde entelektüel sermaye kavramının sınıflandırılmasında birçok yaklaşıma rastlanılmaktadır Araştırmacılar çeşitli entelektüel sermaye modelleri

## *Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

geliştirmişlerdir (Örneğin, Edvinsson, 1997; Sveiby, 1997; Brooking, 1996; Edvinsson ve Malone, 1997).

Kavramsal modelde, önce diğer uygulamacılar ve akademisyenlerin katkılarında hareketle entelektüel sermaye kavramının tanımı, gelişimi ve unsurları ile yapısal sermaye-insan sermayesi etkileşimleri incelenmiştir. Son olarak entelektüel sermaye unsurlarının ayrı ayrı ve birlikte işletmenin nicel ve nitel performansına olan etkilerine bakılmıştır.

Entelektüel sermayenin doğası itibari ile ölçülmesi ve kayda alınması zordur (Marr, 2004). Entelektüel sermaye işletme bazında ve bileşenler bazında olmak üzere iki şekilde ölçülür (Luthy, 1998). Unsurlar bazında ölçüm yapabilmek için sırasıyla a) entelektüel sermayenin alt boyutlarının kapsamını doğru tespit etmek, b) entelektüel sermayenin alt boyutları olan; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayenin her biri için daha alt boyutların sınıflandırmasını geliştirmek gerekir. Dengelenmiş nicel ve nitel performans ölçülerini kullanmak işletmeler için bir zorunluluk haline gelmiştir ve kuruluşların entelektüel sermayesini ölçmede ve paydaşlara iletmede yardımcı olacaktır (Bilgen, 2001). Bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması ile entelektüel sermaye performansı ile tüm alt faktörlerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesine yönelik veriler elde edilebilir. Entelektüel sermayenin nicel ve nitel performansı benzer firmalarla kıyaslanabilir (Moon ve Kym, 2006).

Bu çalışma ile entelektüel sermaye bağlamında insan sermayesi ve yapısal sermayenin için güncel bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek Türkiye genelinde geniş bir alanda uygulanarak insan sermayesi ve yapısal sermayenin performansa etkileri ölçülmüştür.

### **Entelektüel Sermaye**

Entelektüel kelimesinin kökeni 'interlectio'dur ve Latince'den gelmektedir. 'Inter' arasında anlamında olup ilişkiyi içermektedir. 'Lectio' ise elde edilen, ulaşılan, toplanan bilgi anlamındadır (Arıkboğa, 2003). Entelektüel sermaye kavramının tanımlanmasında, araştırmacılar içerisinden geldikleri disipline bağlı olarak, rekabet avantajı yaratıcı ve değer arttırıcı etkilerine ayrı ayrı veya birlikte dikkat çekerek farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Entelektüel sermayeyi kavram olarak ilk defa kullanan Stewart, 'Beyin Gücü' adlı makalesinde "İşletmeye piyasada rekabet avantajı sağlayan, işletme çalışanlarının bildiği her şeyin toplamı" olarak tanımlamıştır (Stewart, 1991). 1997 yılında yayınlanan 'Entelektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği' adlı kitabında bu tanımını, "elde edilmiş kullanışlı bilgi" olarak güncellemiş ve entelektüel sermayenin; örgütün süreçlerini, teknolojilerini, patentlerini, işgörenlerinin becerilerini; müşteriler, tedarikçiler ve diğer ilişkili taraflar hakkındaki bilgileri içerdiğini belirtmiştir (Stewart, 1997).

*Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER*

İlk profesyonel entelektüel sermaye yöneticisi olarak bilinen Edvinsson (1997), entelektüel sermayeyi “değere dönüştürülebilir bilgi” olarak tanımlamaktadır. Sveiby (1997), entelektüel sermayeye insan sermayesi boyutundan yaklaşmış ve firma değerlendirmesi yaparken çalışanların yeteneklerinin ve entelektüel bilgilerinin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Brooking (1996) entelektüel sermayeyi; işletmeye fonksiyonellik kazandıran, işletmenin faaliyetini sürdürebilmesini sağlayan maddi olmayan varlıklarının tümü Roos ve Roos (1997) ise; sermaye, şirketlerin bilançolarında görülmeyen ancak şirketlerin sürdürebilir rekabet avantajı için en önemli kaynağı olarak tanımlamıştır.

Entelektüel Sermaye; uygulamalı deneyimler sonucunda oluşan bilgi ilişkiler ve diğer taklit edilemez yeteneklerle pazarda rekabet avantajı sağlar (Bontis, 2001).

Entelektüel sermaye kavramından; işletmeye rekabet avantajı yaratan ve bunun sonucunda değer üreten; bilgi, deneyim ve yetenekleri anlaşılır (Bontis, 2001; Brooking, 1996; Edvinsson ve Malone, 1997; Stewart, 1991; Stewart, 1997; Sveiby, 1997; Roos ve Roos, 1997).

Entelektüel sermayenin tam manası ile anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için, entelektüel sermayeyi oluşturan unsurlarının bilinmesi gerekir (Huang, Luther, ve Tayles, 2007). Entelektüel sermayenin unsurlarını açıklamak için farklı entelektüel sermaye modelleri geliştirilmiştir. Bu farklılıkların giderilmesi ve entelektüel sermaye kavramının netleşmesi için Avrupa Birliği de entelektüel sermaye konsensüs projesi olarak MERITUM’u gerçekleştirdi. MERITUM projesinde entelektüel sermaye “İnsan, yapısal ve ilişkisel sermayelerinin kombinasyonudur.” diye tanımlamıştır (MERITUM, 2002). Bu çalışmada da bu tanım kabul edilmiş ve bu kabul üzerinden hareket edilmiştir.

Aşağıda bu unsurlardan yapısal sermaye ve insan sermayesi açıklanmıştır.

#### **Yapısal Sermaye**

Nordström ve Ridderstrale’e (2000) göre; yapı bir işletmenin iskeletidir ve daha etkin ve başarılı iş yapılmasını sağlamak için yaratılan bir konsepttir. Entelektüel sermaye, yapısal sermaye konsepti üzerinden kurulur ve geliştirilir. Bu konseptin içeriği zayıf ise, işletmeye karşılaştırmalı üstünlük sağlayamaz (Bontis, 1998). İşletme yapısı, işletmeye karşılaştırmalı üstünlük sağlayabildiği hallerde yapısal sermayenin varlığından söz edilebilir (Kurşunmaden, 2009).

Diğer entelektüel sermaye unsurlarından yapısal sermaye aracılığı ile faydalanılabilir. İnsan sermayesi ve ilişki sermayesi yüksek olması halinde dahi kötü bir yapısal durum söz konusu ise gerekli ve sürdürülebilir performans sağlanamayacak ve bu unsurlardaki entelektüel sermaye değerlendirilemeyecektir. Çalışanlar ve müşteriler işletme ile ilişkilerini sonlandırabilirler. Ancak yapısal sermaye işletmenin mülküdür. Yapısal sermaye çalışanlardaki ve ilişkilerdeki bilgileri işletme için açık bilgi haline getirir ve işletmenin kalıcılığını sağlar (Akpınar, 2003; García-Álvarez, Mariz-Pérez ve Álvarez, 2011; Seetharaman, Low ve Saravanan, 2004).

## *Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

Yapısal sermaye örgüt kültürü, örgüt felsefesi, iş süreçleri, entelektüel mülkiyetler, Ar-Ge ve yenilikçilik örgütlenme bilgisi, yeteneğinin kodlanmış ve kurumsallaşmış halidir (Maditinos, Chatzoudes, Tsairidis, ve Theriou, 2011).

Yapı daha etkin ve başarılı iş yapmanızı sağlasın diye yaratılan bir şeydir ve işletmenin ayakta kalmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Yapısal sermaye nicel ve nitel yetenekleri arttırarak işletmenin rekabetçiliğini ve iç-dış zorlukları aşabilme yeteneğinin kaynağıdır. Nicel ve nitel performans üstünlüğünün varlığına bakılarak, yapısal sermayenin varlığı anlaşılır (Kurşunmaden, 2009; Nordström ve Ridderstrale, 2000). İşletmeler sürdürülebilir rekabet avantajına sahip olmak için yapısal sermayelerini geliştirmelidirler (Bontis, Keow, Chua ve Stanley, 2000; Saint-Onge, 1998).

Yapılan çalışmalar yapısal sermayenin nicel ve nitel performansı arttırıcı etkisini gösterdiği için çalışmanın hipotezleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

H<sub>1</sub>: Yapısal Sermaye Nicel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>2</sub>: Yapısal Sermaye Nitel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

### ***İnsan Sermayesi***

İnsan sermayesi; çalışanların bilgi, yetenek, tecrübesi ile bir şirketin çalışanlarının bilgisinden en iyi sonuçları çıkarabilme yeteneğidir (Bontis, 1998). İnsan sermayesi, bilginin, kaynağı, deposu ve sınırlayıcı faktörü işletmelerin yaratıcılık kaynağıdır. Yeni ürünleri ancak insan sermayesi ile geliştirebilir (Drucker, 1993; Moon ve Kym, 2006; Muzaffar, 2011 OECD, 2007; Sveiby, 2001).

İleri teknoloji geliştiren firmalar için insan sermayesi daha da önemlidir. Google, Apple, Microsoft, Facebook gibi firmalarda insan sermayesinin etkileri açıkça görülmektedir (OECD, 2007). Bill Gates bu konuda "Stratejik 20 kişi Microsoft'u terk ederse Microsoft iflas eder" demektedir (Stewart, 1997).

İnsan sermayesi, teknik bilgi ve yetenek, motivasyon, yenilikçilik adaptasyon ve sosyal sermaye gibi çalışana bağlı unsurdur (Chen, Cheng, ve Hwang, 2005). Çalışanların bireysel ve birlikte, değer üreten; bilgi, duygu, yetenek, tecrübe ve kabul gibi faydalı özelliklerinin bileşkesi olduğu için işletmelerin rekabetçi yeteneklerini arttırıcı bir unsurdur. İnsan sermayesi; örgütlerin nicel ve nitel performanslarını arttırır ve rekabet güçleri arasındaki farkı oluşturan en önemli sebeptir (Hitt, Bierman, Shimizu ve Kochhar, 2000; İnce ve Gül, 2006).

İnsan sermayesinin artışı, ürünlerde firma lehine farklılaşma sağlayarak rekabette üstünlüğü sağlar. Mal ve hizmetin kalitesini nicelik ve nitelik olarak arttırır (Ming Chen ve Lin, 2004).

Bu çalışmalardan hareketle insan sermayesinin nicel ve nitel performansı arttırıcı etkisine yönelik hipotezler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

H<sub>3</sub>: İnsan Sermayesi Nicel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>4</sub>: İnsan Sermayesi Nitel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

### **Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi İlişkisi**

Entelektüel sermaye unsurları tek başlarına değer oluşturamaz. Değer üretebilmesi, alt unsurlarının etkin olarak dengelenmesi ve etkileşimleri halinde oluşan sinerji sonucunda meydana gelir ve entelektüel sermayenin en üst seviyede oluşmasını sağlar (Edvinsson ve Malone, 1997; Edvinsson ve Sullivan, 1996; Hsu ve Fang, 2009; Moon ve Kym, 2006; Stewart, 1997; Roos ve Roos, 1997).

Entelektüel sermaye unsurları arasında dönüşüm yaşanır. Bu dönüşümün başlangıç noktasında insan sermayesi vardır. İnsan sermayesine yapılan yatırımlar yapısal sermayeyi geliştirir ve işletme performansını en yukarıya çıkarır (Bayer, 2003; Kaplan ve Norton, 1992; Moon, Kym, 2006; Saint-Onge, 1998, Shih, Chang ve Lin, 2010).

Yapısal sermaye, insan sermayesini destekleyen alt yapıdır. Çalışanların verimli olabilmek için ihtiyaç duyduğu mekanizmaları; bilgi, sistem vs. destekleri sunar. Bu sayede çalışanlar en iyi performanslarını gösterir. İnsan sermayesini destekleyecek yapısal sermaye olmazsa entelektüel sermaye, olması gereken potansiyeli sağlayamaz (Bayer, 2003; Bontis, 1998; Edvinsson ve Malone, 1997; Kanıbir, 2004). Yapısal sermaye; şirketin iş süreçleri, bilgi stokları, örgütsel tasarımı vb. içindedir. İnsan sermayesi ise çalışanların bilgi ve becerilerindedir (Edvinsson, 2002). İnsan sermayesi ile yapısal sermaye karşılıklı olarak birbirine bağımlıdır. Yapısal sermaye insan sermayesine sistem, bilgi ve benzeri destekler sunarak, karşılıklı olarak birbirlerini geliştirir ve insan sermayesi ile birlikte maksimum faydayı sağlar. İnsan sermayesi ve yapısal sermayesi birlikte performans üzerinde önemli bir etki sergiler (Moon ve Kym, 2006; Saint-Onge, 1998, Shih vd., 2010, 2010; Stewart, 1997).

İnsan sermayesi ve yapısal sermaye birlikte nicel ve nitel performansa ilişkin hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

H<sub>5</sub>: Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi Birlikte Nicel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>6</sub>: Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi Birlikte Nitel Performansı olumlu yönde etkilemektedir.

### **Yöntem**

Çalışmada entelektüel sermayenin alt unsurları olan yapısal sermaye ve insan sermayesinin tek tek ve birlikte işletmenin nicel ve nitel performansına etkileri ölçülmüştür. Entelektüel sermayenin ölçülmesinde Likert tipi ölçek kullanımı tavsiye edilmektedir (Bontis, 1998). Bu çalışmada da ölçümde beşli Likert Tipi ölçekten yararlanılmıştır.

Entelektüel sermaye ve alt faktörleri benzer koşullar altında dahi işletmenin daha yüksek performans gösterebilmesini sağlayan özellikleridir. Performans değerlendirmesi yapabilmek için hem nicel hem de nitel değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

## *Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

Yapısal eşitlik modeli (YEM) ile yapılan analizlerde: a) Yapısal model kurularak modelin değişkenleri arasındaki ilişkiler teorik olarak tespit edilmekte, b) yol diyagramı elde edilerek ilişkilere ait yol katsayılarının tespit edilmekte, c) modele ait uyum iyiliğine ait istatistikler incelenmekte, d) yapısal modele ait sonuçlar yorumlanmaktadır (Dursun ve Kocagöz, 2010). Bu analizler öncesinde faktör analizi yapılarak örtük yapıların faktör analizi ile kontrol edilmesinin gerekli olduğu yönünde görüşler de mevcuttur (Mulaik ve Millsap, 2000).

Çalışmada bu sürece bağlı kalınarak, entelektüel sermaye ve alt unsurlarının değerlendirilmesinden sonra; doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirgin bir biçimde alt faktörlerin ayırımı yapılmış, sonrasında bu alt faktörlerin güvenilirlik ve geçerliliklerini hesaplayarak ve YEM ile entelektüel sermaye modeli test edilmiştir. Analizler yapılırken Lisrel 8.51 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma zaman, ekonomik kısıtlar ve araştırma güçlükleri nedeniyle aşağıdaki kısıtlar altında yapılmıştır. Entelektüel sermaye pek çok açıdan değerlendirilebilir. Bu çalışmada entelektüel sermaye unsurlarından yapısal sermaye ve insan sermayesinin nicel ve nitel performans üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu konudaki ölçüm yapılırken 2010-2012 yılları arasında yapılmış olup; toplanan veriler bu zaman aralığındaki algıları ölçmektedir. Uygulama internet üzerinden e-posta adresi olan ve sanayi ve ticaret odalarına üye firmalardaki 1050 yöneticiye uygulanabilmiştir.

### **Veri Toplama Yöntem ve Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak internet üzerinden anket formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması için Türkiye'deki tüm iş dünyasına yönelik oda ve birliklerden üyelerinin e-posta adresleri talep edilmiş ve elde edilen e-posta adreslerine anket bağlantısı ulaştırılarak 1050 yöneticiye Google Docs üzerinden anket yapılmıştır. Ölçek ifadeleri oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılarak entelektüel sermaye unsurları ile bu unsurları ölçmeye yönelik ölçekler tespit edilmiştir. Ancak daha önce aynı formatta bir çalışma yapılmadığı için yeni bir ölçek oluşturulması yoluna gidilmiştir. Ölçek oluşturulurken araştırmanın amaç ve kapsamı içerisinde yapılan literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma değişkenleri belirlenmiş ve anket formu oluşturulmuştur. Geliştirilen anket formu, kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenen 20 kişiye uygulanarak, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilerek, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada sistematik hatayı azaltıp, güvenilir ve geçerli bilgilere ulaşabilmek için mümkün olduğunca, örnek büyüklüğü yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, 1050 firma sahibi ve yöneticisinden cevap alınmış olup; madde başına 5, minimum en az 200 örneklem büyüklüğü yeterlidir (Gorsuch, 1983).

**Tablo 1:** Ankete Katılan Firmaların Sektörel Dağılımı

Sektör	Sıklık	Yüzde (%)
Bilişim Teknolojileri	42	4,12
İş ve Yönetim	64	6,27
Eğitim	57	5,59
Enerji	18	1,76
Finans	34	3,33
Gıda	73	7,16
İmalat Sanayi	88	8,63
İnşaat	86	8,43
Kamu	23	2,25
Kimya, Petrol, Lastik ve Plastik	33	3,24
Sağlık ve Sosyal Hizmetler	43	4,22
Medya, İletişim ve Yayıncılık	59	5,78
Metal	49	4,80
Ağaç İşleri, Kâğıt ve Kâğıt Ürünleri	36	3,53
Otomotiv	60	5,88
Teknoloji	53	5,20
Tekstil, Hazır Giyim, Deri	73	7,16
Ticaret (Satış ve Pazarlama)	48	4,71
Turizm, Konaklama, Hizmetleri	35	3,43
Ulaştırma, Lojistik ve Haberleşme	46	4,51
Diğer	30	
Toplam	1050	100.00

**Tablo 2:** Ankete Cevap Verenlerin Pozisyonu

Pozisyon	Sıklık	Yüzde
Ortak	407	41,11
Üst Düzey Yönetici	267	26,97
Orta Düzey Yönetici	316	31,92
Diğer	60	
Toplam	1050	100.00

### Bulgular

Yapısal Sermaye ölçeğinin model uyumu incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu, ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $X^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,05; SRMR=0,03; NNFI=0,96; CFI=0,96; GFI=0,93; AGFI=0,91) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 3).

*Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

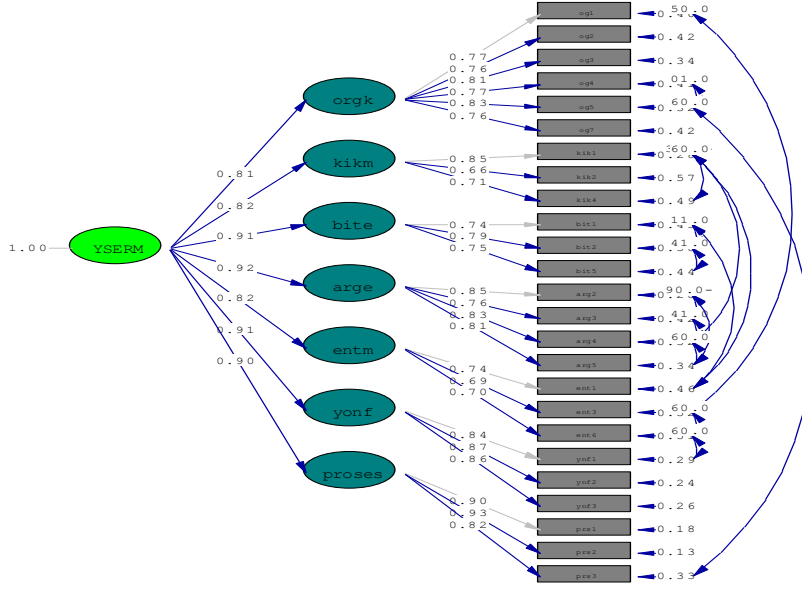
**Tablo 3:**Yapısal Sermaye Ölçeği DFA Sonuçları

Gizil/Gözlenen Değişkenler	$\lambda$	t	p	Alpha	SCR	AVE
<b>Örgüt Kültürü</b>				0,91	0,90	0,61
Org1	0,77		0,001			
Org 2	0,76	25,81	0,001			
Org 3	0,81	27,97	0,001			
Org 4	0,77	25,88	0,001			
Org 5	0,83	28,40	0,001			
Org 7	0,76	25,93	0,001			
<b>Kurum İmaji ve Marka</b>				0,76	0,79	0,55
Kik1	0,85		0,001			
Kik2	0,66	19,75	0,001			
Kik4	0,71	20,25	0,001			
<b>Bilgi Teknolojileri</b>				0,84	0,80	0,58
Bit1	0,74		0,001			
Bit2	0,79	25,79	0,001			
Bit5	0,75	22,41	0,001			
<b>AR-GE ve Yenilikçilik</b>				0,91	0,89	0,66
Arge2	0,85		0,001			
Arge3	0,76	29,79	0,001			
Arge4	0,83	31,08	0,001			
Arge5	0,81	27,19	0,001			
<b>Entelektüel Mülkiyet</b>				0,78	0,75	0,51
Entm1	0,74		0,001			
Entm3	0,69	18,90	0,001			
Entm6	0,70	19,13	0,001			
<b>Yönetim Felsefesi</b>				0,90	0,89	0,73
Yönf1	0,84		0,001			
Yönf2	0,87	34,95	0,001			
Yönf3	0,86	34,57	0,001			
<b>Prosedür</b>				0,90	0,92	0,78
Prs1	0,90		0,001			
Prs2	0,93	48,28	0,001			
Prs3	0,82	36,69	0,001			



$\chi^2=988,71$ ;  $sd=253$ ;  $\chi^2/sd=3,91$  ( $p=0,001$ );  $RMSEA=0,05$ ;  $SRMR=0,03$ ;  $NNFI=0,96$ ;  $CFI=0,96$ ;  $GFI=0,93$ ;  $AGFI=0,91$

Şekil 1. Yapısal Sermaye Ölçeği DFA Sonuçları



Chi-Square=988,71 df=253, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Yapısal Sermaye ölçeğinde, 7 gizil değişken ve bu göstergelere ait 25 gözlenen değişken yer almaktadır. Gizil değişkenlerin güvenilirlik katsayıları ( $\alpha$ ) 0,76-0,90 arasında yer almaktadır. En yüksek ölçek komposit güvenilirlik katsayısına (SCR) Proses değişkeni ( $\rho=0,92$ ); en yüksek açıklanan varyans ortalamasına (AVE) Proses değişkeni (AVE=0,78) sahiptir. Tüm gizil değişkenlerin SCR katsayısı  $\geq 0,70$ ; AVE değerleri de  $\geq 0,50$  olarak gerçekleşmiştir.

Gözlenen değişkenlerin ait oldukları gizil değişkenle aralarındaki yapısal katsayılar (faktör yükleri) incelendiğinde, tüm gözlenen değişkenler için yapısal katsayıların ( $\lambda > 0,60$ ) olduğu görülmektedir.

İnsan Sermayesi ölçeğinin model uyumu incelendiğinde  $\chi^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $\chi^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,07; SRMR=0,05; NNFI=0,95; CFI=0,97; GFI=0,96; AGFI=0,93) model uyumunu desteklediği görülmektedir.

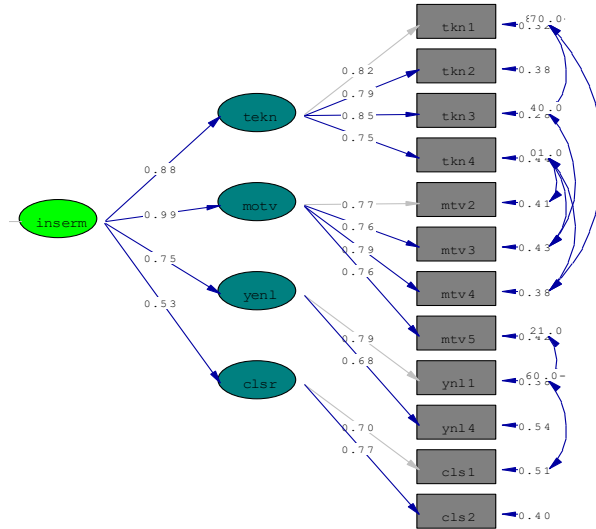
*Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

**Tablo 4:** İnsan Sermayesi Ölçeği DFA Sonuçları

Gizil/Gözlene Değişkenler	$\lambda$	t	p	Alpha	SCR	AVE
<b>Teknik Bilgi ve Yetenek Sermayesi</b>				0,91	0,88	0,65
Tkn1	0,82		0,001			
Tkn2	0,79	27,12	0,001			
Tkn3	0,85	28,00	0,001			
Tkn4	0,75	25,47	0,001			
<b>Çalışanların Motivasyonu</b>				0,94	0,85	0,59
Mtv2	0,77		0,001			
Mtv3	0,76	24,74	0,001			
Mtv4	0,79	25,86	0,001			
Mtv5	0,76	24,88	0,001			
<b>Yenilikçilik Adaptasyon</b>				0,86	0,71	0,54
Ynlk1	0,79		0,001			
Ynlk4	0,68	16,98	0,001			
<b>Çalışan Sosyal Sermayesi</b>				0,87	0,71	0,54
Clss1	0,70		0,001			
Clss2	0,77	12,42	0,001			

$\chi^2=249,87$ ;  $sd=42$ ;  $\chi^2/sd=4,94$  ( $p=0,001$ );  $RMSEA=0,07$ ;  $SRMR=0,05$ ;  $NNFI=0,95$ ;  $CFI=0,97$ ;  $GFI=0,96$ ;  $AGFI=0,93$

**Şekil 2.** İnsan Sermayesi Ölçeği DFA Sonuçları



Chi-Square=249.87, df=42, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

İnsan Sermayesi ölçeğinde 4 gizil değişken ve bu göstergelere ait 12 gözlenen değişken yer almaktadır. Gizil değişkenlerin güvenilirlik katsayıları ( $\alpha$ ) 0,86-0,94 arasında yer almaktadır. En yüksek ölçek komposit güvenilirlik katsayısına (SCR) Teknik Bilgi ve Yetenek Sermayesi değişkeni ( $\rho=0,88$ ); en yüksek açıklanan varyans ortalamasına (AVE) Teknik Bilgi ve Yetenek Sermayesi değişkeni ( $AVE=0,65$ ) sahiptir. Tüm gizil değişkenlerin SCR katsayısı  $\geq 0,70$ ; AVE değerleri de  $\geq 0,50$  olarak gerçekleşmiştir.

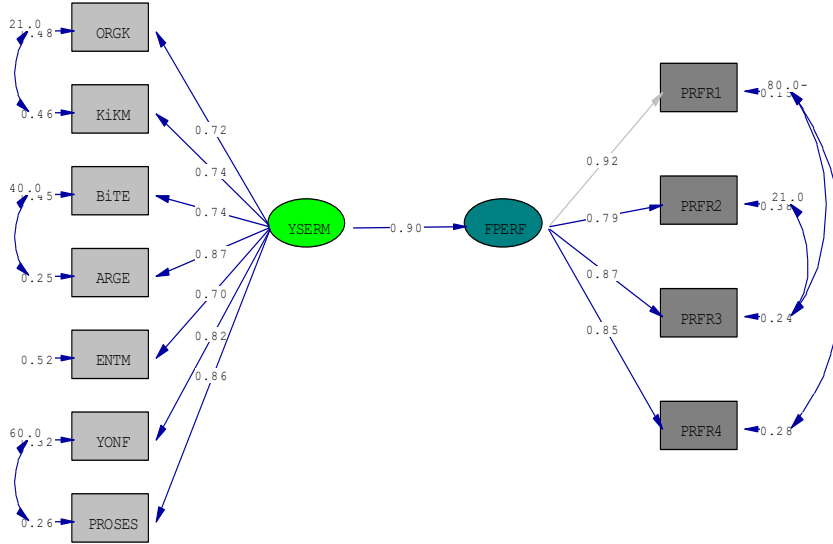
Gözlenen değişkenlerin ait oldukları gizil değişkenle aralarındaki yapısal katsayılar (faktör yükleri) incelendiğinde tüm gözlenen değişkenler için yapısal katsayıların ( $\lambda > 0,60$ ) olduğu; en düşük yapısal katsayıya Yenilikçilik ve Adaptasyon gizil değişkeninde yer alan Ynlk4 göstergesinin ( $\lambda=0,66$ ); en yüksek yapısal katsayıya ise Teknik Bilgi ve Yetenek Sermayesi gizil değişkeninde yer alan Tkn3 göstergesinin ( $\lambda=0,85$ ) sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 5:**Hipotez 1'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez		Tahmini (standartize edilmiş)	Std. Hata	t	P	Sonuç
H1	Yapısal Sermaye → Nicel performans	0,96 (0,90)	0,18	32,61	0,001*	Desteklendi

$X^2=151,68$ ;  $sd=37$ ;  $X^2/sd=4,09$  ( $p=0,001$ );  $RMSEA=0,06$ ;  $SRMR=0,02$ ;  $NNFI=0,98$ ;  $CFI=0,98$ ;  $GFI=0,97$ ;  $AGFI=0,97$ ;  $R^2=0,82$ ; \* $p<0,001$

**Şekil 3.** Hipotez 1'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



## Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri

Model uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $X^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,06; SRMR=0,02; NNFI=0,98; CFI=0,98; GFI=0,97; AGFI=0,97) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 3.3).

Yapısal Sermayenin Nicel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde, yol katsayısının (standardize  $\beta=0,90$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=32,61$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. Yapısal Sermaye Nicel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 5). Yapısal Sermaye firmanın Nicel performansındaki değişimin % 82'sini açıklamaktadır.

H<sub>1</sub> Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİCEL PERFORMANS} = 0,96 * \text{YSERM} + 0,18$$

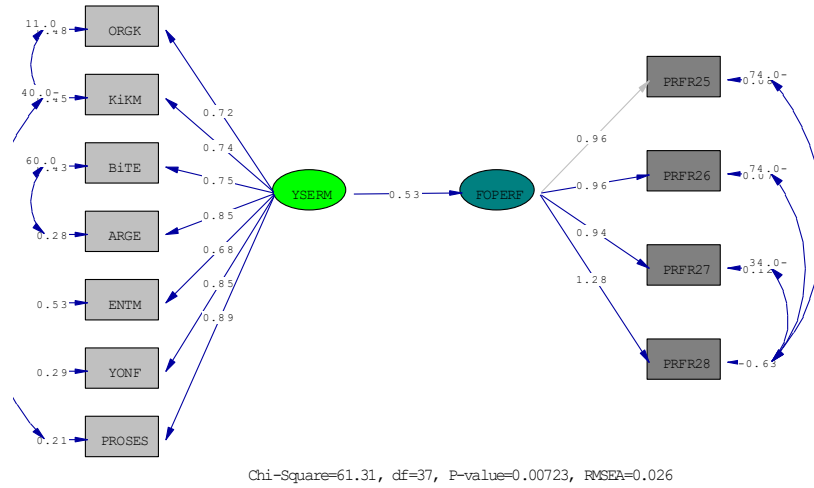
"H<sub>1</sub>: Yapısal Sermaye Nicel performans üzerinde etkilidir." hipotezi desteklenmektedir.

**Tablo 6:** Hipotez 2'ye Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez	Yapısal Sermaye	Nitel performans	Tahmini (standardize edilmiş)	Std. Hata	t	P	Sonuç
H2	→		0,53 (0,53)	0,72	15,68	0,001*	Desteklendi

$X^2=61,31$ ;  $sd=37$ ;  $X^2/sd=1,66$  ( $=0,01$ ); RMSEA=0,03; SRMR=0,02; NNFI=0,99; CFI=1,00; GFI=0,99; AGFI=0,98;  $R^2=0,28$ ; \* $p \leq 0,001$

**Şekil 4.** Hipotez 2'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER

Model uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu ( $p < 0,05$ ) ancak  $X^2/sd < 3$  olduğundan model uyumunun çok iyi olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,03; SRMR=0,02; NNFI=0,99; CFI=1,00; GFI=0,99; AGFI=0,98) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 6).

Yapısal Sermayenin Nitel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde, yol katsayısının (standardize  $\beta=0,53$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=15,68$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. Yapısal Sermaye Nitel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 3.4). Yapısal Sermaye firmanın Nitel performansındaki değişimin % 28'ini açıklamaktadır.

H2 Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİTEL PERFORMANS} = 0,53 * \text{YSERM} + 0,72$$

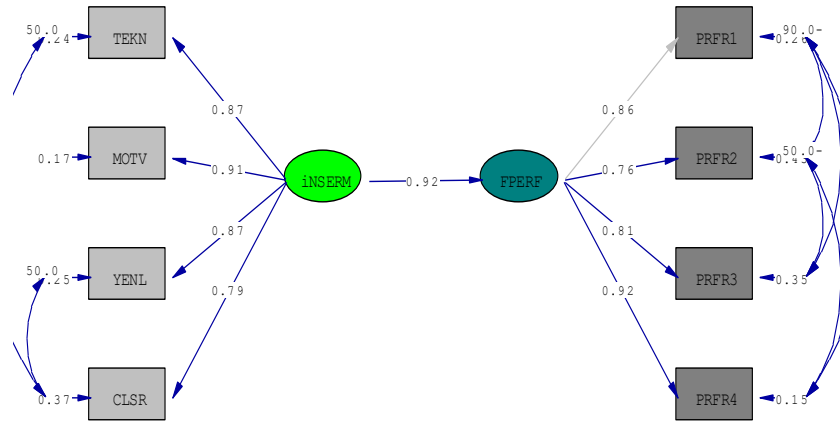
"H2: Yapısal Sermaye Nitel performans üzerinde etkilidir." hipotezi desteklenmektedir.

**Tablo 7:**Hipotez 3'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez	Tahmini (standardize edilmiş)	Std. Hata	t	P	Sonuç	
H3	İnsan Sermayesi → Nicel performans	0,91 (0,92)	0,16	28,88	0,001*	Desteklendi

$X^2=44,51$ ;  $sd=12$ ;  $X^2/sd=3,71$  ( $p=0,001$ ); RMSEA=0,05; SRMR=0,01; NNFI=0,98; CFI=0,99; GFI=0,98; AGFI=0,95; R2=0,84; \* $p < 0,001$

**Şekil 5.** Hipotez 3'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



Chi-Square=44.51, df=12, P-value=0.00001, RMSEA=0.052

## Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri

Model uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu, ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $\chi^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,05; SRMR=0,01; NNFI=0,98; CFI=0,99; GFI=0,98; AGFI=0,95) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 7).

İnsan Sermayesinin Nicel Performans üzerindeki etkisi incelendiğinde yol katsayısının (standardize  $\beta=0,92$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=28,88$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. İnsan Sermayesi Nicel Performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 7).

İnsan Sermayesi değişkeni Nicel Performanstaki varyansın % 84'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle İnsan Sermayesi firmanın Nicel Performansındaki değişimin %84'ünü açıklamaktadır.

H3 Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİCEL PERFORMANS} = 0,91 * \text{İNSERM} + 0,16$$

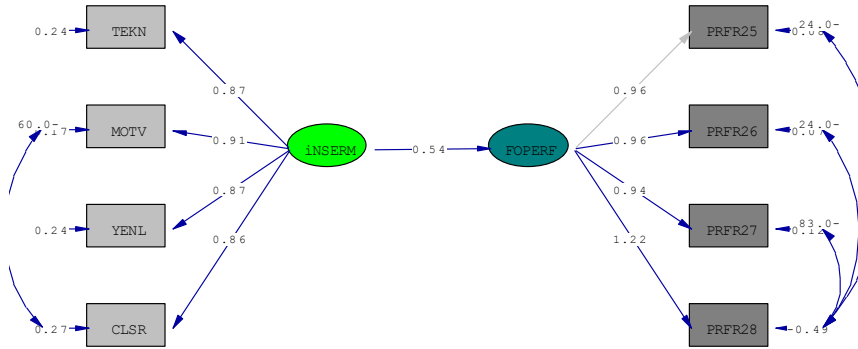
“H3: İnsan Sermayesi Nicel performans üzerinde etkilidir.” hipotezi desteklenmektedir.

**Tablo 8:** Hipotez 4'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez		Tahmini (standardize edilmiş)	Std. Hata	t	p	Sonuç
H4	İnsan Sermayesi → Nitel performans	0,54 (0,54)	0,71	15,92	0,001*	Desteklendi

$\chi^2=10,00$ ;  $sd=15$ ;  $\chi^2/sd=0,66$  ( $p=0,82$ ); RMSEA=0,00; SRMR=0,01; NNFI=1,00; CFI=1,00; GFI=0,99; AGFI=0,99;  $R^2=0,29$  \* $p < 0,001$

**Şekil 6.** Hipotez 4'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



Chi-Square=10.00, df=15, P-value=0.81960, RMSEA=0.000

Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER

Model uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olmadığı, ( $p \geq 0,05$ ) ve  $X^2/sd < 3$  olduğundan model uyumunun mükemmel olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,00; SRMR=0,01; NNFI=1,00; CFI=1,00; GFI=0,99; AGFI=0,99) mükemmel model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 8).

İnsan Sermayesinin Nitel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde, yol katsayısının (standardize  $\beta=0,54$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=15,92$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. İnsan Sermayesi Nitel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 8). İnsan Sermayesi, firmanın Nitel performansındaki değişimin sadece %29'unu açıklamaktadır.

H4 Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİTEL PERFORMANS} = 0,54 * \text{İNSERM} + 0,71$$

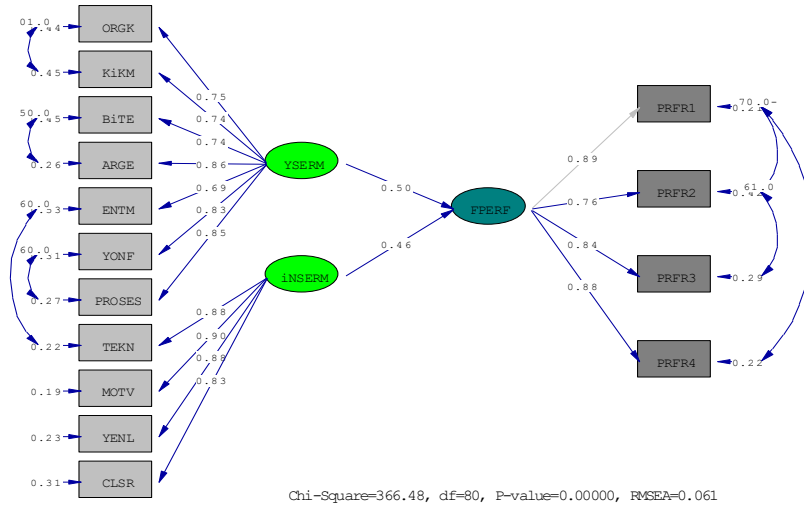
"H4: İnsan Sermayesi Nitel performans üzerinde etkilidir." hipotezi desteklenmektedir.

**Tablo 9:**Hipotez 5'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez			Tahmini (standardize e edilmiş)	Std. Hata	t	P	Sonuç
H5	Yapısal Sermaye	→ Nicel performans	0,51 (0,50)	0,13	7,66	0,001*	Desteklendi
	İnsan Sermayesi	→ Nicel performans	0,46 (0,46)		7,12	0,001*	Desteklendi

$X^2=366,48$ ;  $sd=80$ ;  $X^2/sd=4,58$  ( $p=0,001$ ); RMSEA=0,06; SRMR=0,02; NNFI=0,97; CFI=0,97; GFI=0,94; AGFI=0,91;  $R^2=0,87$ ; \* $p < 0,001$

**Şekil 7.** Hipotez 5'e Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



### Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri

Model uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu, ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $X^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,06; SRMR=0,02; NNFI=0,97; CFI=0,97; GFI=0,94; AGFI=0,91) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 9).

Yapısal Sermayenin Nicel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde yol katsayısının (standardize  $\beta=0,50$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=7,66$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. Yapısal Sermaye Nicel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 9).

İnsan Sermayesinin Nicel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde yol katsayısının (standardize  $\beta=0,46$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=7,12$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. İnsan Sermayesi, Nicel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 9).

Yapısal sermaye ve insan sermayesi değişkenleri, Nicel performansı olumlu yönde etkilemekte olup; yapısal sermayenin Nicel performans üzerindeki etkisi, insan sermayesinin Nicel performans üzerindeki etkisinden daha fazladır. Yapısal sermaye ve insan sermayesi değişkenleri Nicel performansındaki değişimin % 87'sini açıklamaktadır.

H5 Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİCEL PERFORMANS} = 0,51 * \text{YSERM} + 0,46 * \text{İNSERM} + 0,13$$

"H5: Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi birlikte Nicel performans üzerinde etkilidir." hipotezi desteklenmektedir.

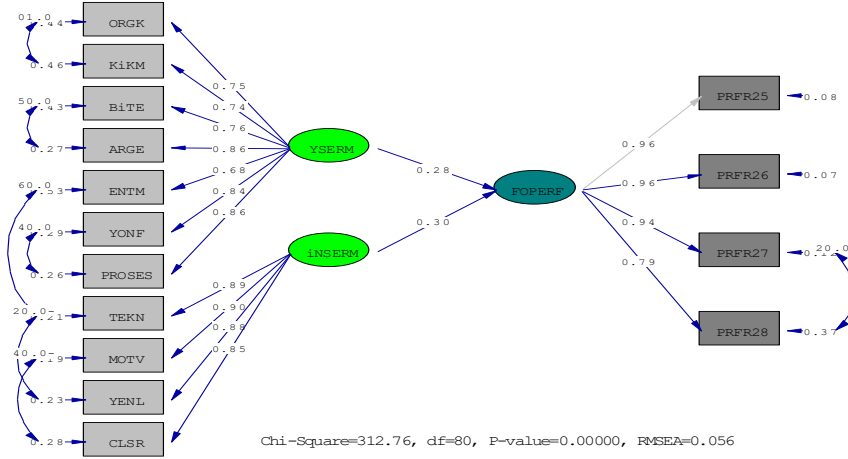
**Tablo 10:** Hipotez 6'ya Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Hipotez			Tahmini (standardize edilmiş)	Std. Hata	t	p	Sonuç	
H6	Yapısal Sermaye	→	Nitel performans	0,28 (0,28)	0,68	3,15	0,001*	Desteklendi
	İnsan Sermayesi	→	Nitel performans	0,30 (0,30)				

$X^2=312,76$ ;  $sd=80$ ;  $X^2/sd=3,90$  ( $p=0,001$ ); RMSEA=0,05; SRMR=0,06; NNFI=0,97; CFI=0,98; GFI=0,95; AGFI=0,92;  $R^2=0,32$ ; \* $p < 0,001$



Şekil 8. Hipotez 6'ya Ait Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



Model uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu, ( $p \leq 0,05$ ) ancak  $X^2/sd < 5$  olduğundan model uyumunun uygun olduğu, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=0,05; SRMR=0,02; NNFI=0,97; CFI=0,98; GFI=0,95; AGFI=0,92) model uyumunu desteklediği görülmektedir (Tablo 10).

Yapısal Sermayenin Nitel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde yol katsayısının (standardize  $\beta=0,28$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=3,15$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. Yapısal Sermaye, Nitel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 10).

İnsan Sermayesinin Nitel performans üzerindeki etkisi incelendiğinde yol katsayısının (standardize  $\beta=0,30$ ) ve ilişkinin anlamlı olduğu ( $t=3,37$ ;  $p \leq 0,01$ ) görülmektedir. İnsan Sermayesi, Nitel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Tablo 10).

Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi değişkenleri, Nitel performansı olumlu yönde etkilemekte olup yapısal sermayenin Nitel performans üzerindeki etkisi ile İnsan Sermayesinin Nitel performans üzerindeki etkisi denktir. Yapısal sermaye ve İnsan Sermayesi değişkenleri, Nitel performanstaki varyansın sadece % 32'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle yapısal sermaye ve insan sermayesi değişkenleri firmanın Nitel performansındaki değişimin sadece % 32'sini açıklamaktadır.

H6 Hipotezine ait denklem aşağıdaki gibi doğrulanmıştır:

$$\text{NİTEL PERFORMANS} = 0,28 * \text{YSERM} + 0,30 * \text{İNSERM} + 0.68$$

"H6: Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesi birlikte Nitel performans üzerinde etkilidir." hipotezi desteklenmektedir.

## *Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

### **Sonuç ve Tartışma**

Entelektüel sermayenin alt unsurlarının belirlenmesine yönelik; entelektüel sermayenin ve alt unsurlarının tek tek ve birlikte firmaların nicel ve nitel performanslarına etkilerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın savunulan hipotezlerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırma modelleri, yapılan yapısal eşitlik modeli analizleri sonucunda desteklenmektedir. Araştırma sonuçları, bu araştırma modelinin yüksek açıklama gücünü göstermektedir. Yukarıdaki bilgi ve açıklamalar sonucunda entelektüel sermaye ve unsurlarının, bu unsurların alt boyutlarının ne olduğuna yönelik olarak entelektüel sermaye unsurlarının, firmaların nicel ve nitel performansları ile ilişkisine yönelik olarak geliştirilen araştırma modelinin kullanılabilir bir model olduğu söylenebilir.

Entelektüel sermayenin boyutlarını tespit etmek için yapılan faktör analizinde, faktör dağılımlarının literatüre benzer olarak; yapısal Sermayenin; (a) kurum imajı ve marka (b) entelektüel mülkiyet (c) bilgi teknolojileri (d) yönetim felsefesi (e) süreç, sistem ve prosedür f) AR-GE ve yenilikçilik (g) örgüt kültürü değişkenleri olarak bölümlendiği görülmüştür.

İnsan sermayesinin; (a) teknik bilgi ve yetenek sermayesi (b) çalışan motivasyonu sermayesi (c) yenilikçilik/adaptasyon (d) çalışan sosyal sermayesi değişkenleri olarak bölümlendiği görülmüştür.

Yapısal sermayeyi oluşturan gizil değişkenler etkisine göre; örgüt kültürü AR-GE ve yenilikçilik, süreç, sistem ve prosedür, yönetim felsefesi, bilgi teknolojileri, entelektüel mülkiyet ve kurum imajı ve marka olarak sıralanmıştır. Buna göre; yapısal sermayeyi tanımlayan unsurların en düşük kurum imajı ve marka iken; en yüksek örgüt kültürüdür. Proses gizil değişkeninde yer alan "firmamız deneyimlerine dayanarak, daha verimli örgüt yapıları, sistemleri, iş süreçleri ve teknikler geliştirir." ifadesi en yüksek yapısal katsayıya sahiptir. Yapısal sermayeyi arttırmak için yapılması gereken en etkili şey; firma deneyimlerinin kalıcılığının sağlanması, bu deneyimlerden hareketle sektöre, işe, firmaya ve tüm paydaşlara göre en doğru sistem, organizasyon, teknik ve süreçler geliştirilmelidir.

İnsan sermayesini oluşturan gizil değişkenler etkisine göre; çalışanların motivasyonu, teknik bilgi ve yetenek sermayesi, çalışan sosyal sermayesi ve yenilikçilik adaptasyon olarak sıralanmıştır. Buna göre insan sermayesini tanımlayan unsurlar en düşük yenilikçilik adaptasyon iken en yüksek çalışanların motivasyonudur. Teknik bilgi ve yetenek sermayesi gizil değişkeninde yer alan "çalışanlarımızın sektörün en iyisi olduğu düşünülür." ifadesinin en yüksek yapısal katsayıya sahiptir. Buna göre insan sermayesinin güçlendirilmesi için; en fazla teknik bilgi ve yetenek sahibi çalışanlara sahip olmaya odaklanılmalıdır. Bunun için yapılması en etkili şey, sektörün en iyisi olan çalışanlara sahip olmaktır. En iyi

*Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER*

çalışanların kazanılmasını sağlayacak insan kaynakları temin süreçlerinin ve çalışanları eğitecek ve geliştirecek yönetim anlayışının benimsenmesi gereklidir.

Bu çalışmada performans etkileri nicel ve nitel performans bağlamında ayrıştırılmış ve etki düzeyi detaylandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yapısal sermaye ve insan sermayesi değişkenleri nicel ve nitel performansı olumlu yönde etkilemektedir. İnsan sermayesinin nicel ve nitel performansa etkisi, yapısal sermayenin nicel ve nitel performansa olan etkisinden biraz daha yüksektir. Yapısal sermaye ve insan sermayesinin nicel performans üzerindeki etkisi, nitel performans üzerindeki etkisinden daha yüksektir. Yapısal sermaye ve insan sermayesi değişkenleri, birlikte; nicel performansı daha fazla arttırmaktadır.

Bu çalışmada literatüre paralel olarak entelektüel sermaye unsurları birlikte nicel performansı olumlu etkisi olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular literatürdeki; Yapısal sermaye ve insan sermayesi etkileşimleri ile oluşan sinerji; nicel ve nitel performansı artırır bağlamındaki görüşler ile paraleldir (Akpınar, 2003; Bontis, 1998; Edvinsson, 2002; Edvinsson ve Malone, 1997; Hsu ve Fang, 2009; Moon ve Kym, 2006; Roos ve Roos, 1997).

Entelektüel ve unsurlarının işletmelerin nicel ve nitel performansına etkileri konusunda elde edilen sonuçların yorumlanması ve analizinin, işletme yöneticilerinin yönetim ve organizasyon kararlarında destek sağlayacağı düşünülen Bu modelden farklı şekillerde faydalanılabilir. Yapısal sermaye ve insan sermayesine sahip olmak ve bu sermayelerini yönetmek için bu model aracılığı ile farklı zamanlarda yapısal sermaye ve insan sermayesi faktörleri ve bu faktörlerin entelektüel sermaye düzeyleri ve bu düzeylerdeki değişimler ve değişimlerin etkileyenleri ayrıntılı olarak takip edebilir.

Bu unsurlar firma amaçları doğrultusunda sinerji yaratacak şekilde değerlendirilmelidir. Bu nedenle tüm faktörlere ayrı ayrı odaklanarak entelektüel sermayenin oluşumu sağlanmalı ve tekâmülüne odaklanılmalıdır.

Entelektüel sermaye anlayışı kısa vadeli yaklaşımlar yerine uzun vadeli yaklaşımları içerir. Bu yaklaşımın gereği olarak; kısa vadede gider etkisi olan yatırımlar, uzun vadeli katkıları düşünülerek değerlendirilmelidir. Kısa vadeli yapısal çözümler yerine, işletmelere uzun vadede verimlilik sağlayacak yapısal sermaye oluşumu tercih edilmelidir.

İşletmenin etkinliğini arttırmak için; verimsiz ve düşük maliyetli çalışanlar yerine insan sermayesi nitelikleri taşıyan çalışanlar tercih edilmelidir. Aksi halde kısa vadede karlı ancak entelektüel sermayeyi olumsuz etkileyen çözümler, uzun vadede firmanın nicel ve nitel performanslarını düşürür ve firmaların rekabet gücünü azaltıcı etkileri ile firma ömrünü ve rekabet gücünü olumsuz etkileyecektir.

Bu çalışmada veriler algısal ölçümler kullanılarak toplanmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda reel verilerle, örneğin mali veriler kullanılabilir. Böylece algısal veriler ile rakamsal verilerin birbirini ne kadar teyit ettiği ölçülebilir.

*Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

**Kaynakça**

- Akpınar, S. (2003). *Entelektüel sermayenin işletmelerin performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arikboğa, F. Ş. (2003). *Entellektüel sermaye*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Bayer, E. (2003). *Kurumsallaşma yönelimli entellektüel sermayenin etkinleştirilmesinde liderin stratejik rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgen, B. (2001). Performans ölçme sistemlerinin incelenmesi. *II. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu* (ss. 124-129) İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: A review of the models used to measure intellectual capital. *International Journal of Management Reviews*, 3(1), 41-60.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Journal of Management History*, 36(2), 63 - 76.
- Bontis, N., Keow, C., Chua, W. ve Stanley, R. (2000). Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 85-100.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual capital*. London: International Thompson Business Press.
- Chen, M., Cheng, S. ve Hwang, Y. (2005). An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms' market value and financial performance. *Journal of Intellectual Capital*, 6(2), 159 – 176
- Demirkol, İ. (2006). *Entellektüel sermayenin firma değerine etkisi ve İMKB'de sektörel uygulamalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Drucker, P. F. (1993). *Yeni gerçekler* (Çev. B. Karanakçı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35),1-17.
- Edvinsson, L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3), 366–373.

Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER

Edvinsson, L. (2002). *Şirket boylamı*. (Çev. Z. Dicleli. ve A. Kardam) İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.

Edvinsson, L. ve Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: The Proven Way To Establish Your Company's Real Value By Measuring Its Hidden Brainpower*. Piatkus.

Edvinsson, L., ve Sullivan, P. (1996). Developing A Model For Managing Intellectual Capital. *European Management Journal*, 14(4), 356-364.

García-Álvarez, T., Mariz-Pérez, R. ve Álvarez, M. T. (2011). Structural capital management: A guide for indicators. *International Journal of Management & Information Systems*, 15(3), 41-52.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hitt, M. A., Bierman, L., Shimizu, K. ve Kochhar, R. (2000). Direkt and moderating effects of human capital on strategy and performance in professional service firms: A resource-based perspective. *Academy of Management Journal*, 44(1), 13-28.

Hsu, Y.-H. ve Fang, W. (2009). Intellectual capital and new product development performance: The mediating role of organizational learning capability. *Technological Forecasting Social Chang*, 76(5), 664-677.

Huang, C. C., Luther, R. ve Tayles, M. (2007). An evidence-based taxonomy of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 8(3), 386-408.

İnce, M. ve Gül, H. (2006). Bilgi çağında rekabetin temel belirleyicisi: Bireyin yaratıcılığı. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 2006(2), 220-234.

Kanıbir, H. (2004). Yeni bir rekabet gücü kaynağı olarak entellektüel sermaye ve organizasyonel performans yansımaları. *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 77-85.

Kaplan, R. ve Norton, D. (1992). The balanced scorecard: measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 70(1), 71-79.

Kart, E. (2011). Küreselleşen ekonomide “yeni çalışan tipi”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1172-1188.

Kurşunmaden, F. (2009). Değer mühendisliği açısından işletmelerdeki entellektüel sermaye unsurlarının analizi. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10(3-4), 40-58.

Luthy, D. H. (1998, August). Intellectual capital and its measurement. *Proceedings of the Asian Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference (APIRA)* içinde (ss. 16-17), Osaka, Japan.

*Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

Marr, B. (2004). Measuring and benchmarking intellectual capital. *Benchmarking: An International Journal*, 11(6), 559-570.

Marr, B. (2005). Strategic management of intangible value drivers. *Handbook of Business Strategy*, 6(1), 147 - 154.

Maditinos, D., Chatzoudes, D., Tsairidis, C. ve Theriou, G. (2011). The impact of intellectual capital on firms' market value and financial performance. *Journal of Intellectual Capital*, 12(1), 132 - 151.

MERITUM (2002). Canibano L., Garcia-Ayuso M., Sanchez P., Chaminade C.: *Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual Capital Report)*. Airtel-Vodafone Foundation, Madrid. <http://www.uam.es/meritum> (Erişim Tarihi: 04.06.2018)

Ming Chen, H. ve Jun Lin, K. (2004). The role of human capital cost in accounting. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 116-130.

Moon, Y. J. ve Kym, H. G. (2006). A model for the value of intellectual capital. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 23(3), 253-269.

Mulaik, S. A., & Millsap, R. E. (2000). Doing the four-step right. *Structural equation modeling*, 7(1), 36-73.

Muzaffar, H. (2011). Dinamik çevrede girişimci odaklılık, dinamik kabiliyetler ve işletme performansı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nordström, K. A. ve Ridderstrale, J. (2000). Delifışeklik; sermayeyi dans ettirenmyetenek (Çev.E. Koparan) İstanbul: Kontent Yayinlari.

OECD. (2007). *OECD insights human capital: How what you know shapes your life*. Paris: OECD.

Polo, F. C. (2007). The recent history of intellectual capital: the most significant topics and contexts in its development. *International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation*, 4(4-5), 360-381.

Roos, G. ve Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, 30(3), 413-426.

Saint-Onge, H. (1998). How knowledge management adds critical value to distribution channel management. *Journal of Systemic Knowledge Management*, 1(1), 3-8.

Seetharaman, A., Low, K. L. ve Saravanan, A. (2004). Comparative justification on intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 5(4), 522-539.

Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER

Shih, K.-H., Chang, C.-J. ve Lin, B. (2010). Assessing knowledge creation and intellectual capital in banking industry. *Journal of Intellectual Capital*, 11(1), 74-89.

Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel sermaye* (Çev. Z. Dicleli ve N. Elhüseyni) İstanbul: Mess Yayınları.

Stewart, T. A. (1991). Brainpower. *Fortune*, Haziran(3), 11.

Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth. Managing and measuring knowledge-based assets*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Sveiby, K.-E. (2001). A knowledge-based theory of the firm to guide strategy formulation. *Journal of intellectual capital*, 2(4), 344-358.

Toraman, C., Abdioğlu, H. ve İşgüden, B. (2009). İşletmelerde İnovasyon Sürecinde Entellektüel Sermaye ve Yönetim Muhasebesi kapsamında Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-120.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

The new conditions such as high competition, velocity, risk, ambiguity, dynamism and fluctuation are leading the enterprises more difficult day by day to carry on. The intellectual capital is one of the newest and most advanced management mentalities defining the conditions of adapting to these new circumstances and forging ahead in the competition.

Several models have been developed to define and classify the intellectual capital. In order to provide the harmony in the definitions and the classifications, the intellectual capital has been defined as “the combination of the human, structural and the relational capitals” in the MERITUM Project formed by European Union (MERITUM, 2002). This definition and the classification have been admitted and followed this acceptance in this study.

The human capital and the structural capital are mutually interdependent, too. The enterprise increases performance more and more in result of the synergy comprised from the effective balancing and interaction of the intellectual capital elements. They mutually improve each other and create an effect multiplication in terms of intellectual capital value (Edvinsson & Malone, 1997; Edvinsson & Sullivan, 1996; Hsu & Fang, 2009; Moon & Kym, 2006; Stewart, 1997; Roos ve Roos, 1997).

#### **Method**

The intellectual capital is measured in two patterns; on the basis of enterprise and on the basis of its elements (Luthy, 1998). By the measurement made on the basis of the elements, the data regarding the determination of the performance of intellectual capital, and the weak and strong aspects of all the sub-

## *Yapısal Sermaye ve İnsan Sermayesinin İşletmenin Nicel ve Nitel Performansına Etkileri*

factors can be obtained. The qualitative and the quantitative performances of the enterprise can be compared to similar companies (Moon & Kym, 2006).

In the model applied, by carrying out the intellectual capital evaluations in terms of the human capital and the structural capital, their effects of the structural capital and human capital on the qualitative and the quantitative performances have been investigated.

Likert type scale is recommended for the intellectual capital measurements (Bontis, 1998). The five-type Likert scale has been utilized in measuring the questions.

In this study, after the evaluation of the intellectual capital and its sub-elements, the differentiation of the sub-elements has been made explicitly, and then the reliability and validity of these sub-factors have been calculated, and the intellectual capital model have been tested by the structural equation modeling (SEM). The Lirsel 8.51 program has been utilized for the analysis.

In this context the hypothesis below have been developed:

H1: Structural capital consists of the components of: a) Organization Culture, b) Corporate image and brand, c) Information Technologies, d) R&D and innovativeness, e) Intellectual property, f) Process and g) Management Philosophy.

H2: Human capital consists of the components of: a) Technical knowledge and skill capital, b) Motivation capital, c) Innovativeness adaptation capital and d) Employee's social capital.

H3: Structural Capital affects the Quantitative Performance positively.

H4: Structural Capital affects the Qualitative Performance positively.

H5: Human Capital affects the Quantitative Performance positively.

H6: Human Capital affects the Qualitative Performance positively.

H7: Structural Capital and Human Capital together affect the Quantitative Performance positively.

H8: Structural Capital and Human Capital together affect the Qualitative Performance positively.

In this study, responses from 1050 company owners and managers have been taken, and at least 200 sample sizes and 5 people per item are sufficient (Gorsuch, 1983).

### Findings

When the model compliance has been examined for all models, it has been observed that the model compliance is appropriate and the other compliance indexes have been supporting the model compliance.



*Osman YILMAZ, Gökhan ÖZER*

There are 7 latent variables and 25 observed variables belonging to these indicators in the scale of structural capital. The reliability coefficients of the latent variables are between ( $\alpha$ ) 0.76 and ( $\alpha$ ) 0.90.

There are 4 latent variables and 12 observed variables belonging to these indicators in the scale of human capital. The reliability coefficients of the latent variables are between ( $\alpha$ ) 0.86 and ( $\alpha$ ) 0.94.

The structural capital affects the Qualitative performance positively; this explains the 28% of the change in the Qualitative performances of the companies.

The human capital affects the Quantitative performance positively. The human capital explains the 84% of the change in the Quantitative performances of the companies. The human capital affects the Qualitative performance positively. The human capital explains the 29% of the change in the Qualitative performances of the companies. The structural capital and the human capital variables together explain the 87% of the change in the Quantitative performances of the companies. The structural capital and the human capital variables together explain the 32% of the change in the Qualitative performance.

#### Conclusion

In result of the structural equation modeling analysis of the research model developed for the relations of the companies' quantitative and qualitative performances with the intellectual capital elements, structural capital and human capital, it can be claimed that this research model is a useful one with high explanatory power.

Structural capital and Human capital variables affect the quantitative and qualitative performances positively. Structural capital and human capital together increase the quantitative and qualitative performances more and more.

The effect of the human capital on quantitative and qualitative performances is slightly more than the effect of the structural capital on quantitative and qualitative performances. Whilst the structural capital and the human capital are together, the effect of the structural capital on quantitative performance is more than the effect of the human capital on quantitative performance whereas the effect on the qualitative performance is equal.

As for the effect of the intellectual capital elements on quantitative performance is considerably more than the effect on the qualitative performance.

Intellectual capital contributes positively to the quantitative and qualitative performances and adds value to the enterprise. Therefore, intellectual capital generation and strengthening should be focused.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 221-250

## 4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

**Jale ÖZTÜRK**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, ozturkj@mku.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0001-5243-8360

**Yakup ALAN**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, alanyakup@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-9888-1357

**Makale Geliş Tarihi:** 28.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Öztürk, J, & Alan, Y. (2019). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin  
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.  
*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 221-250.

### Öz

*Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır.*

*Çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda eşit olmayan gruplar ön test son test desenli yarı deneysel model, nitel boyutunda ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma ölçüt örneklemeğe uygun olarak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) B2 ve devamında C1 kurunda Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Yazma dersleri deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına uygun olarak işlenmiştir. Uygulaması 12 hafta süren çalışmada nicel veriler; Kişisel Bilgi Formu,*

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

*Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği ile; nitel veriler ise Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 programından yararlanılmış ve Bağımsız Örneklem T-Testi ve Bağımlı Örneklem T-Testi analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.*

*Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları ancak uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeliyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma, Yazma Becerisi, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*

## **THE EFFECT OF THE 4+1 PLANNED WRITING AND EVALUATION MODEL ON THE WRITING SKILLS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

### **Abstract**

*This study aimed to determine the effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language.*

*It was designed as mixed type study using both quantitative and qualitative methods. A quasi-experimental method with pre- and post-tests for the unequal groups was used in the quantitative part, and the descriptive analysis was used for the qualitative part. The study was conducted with 20 students in the experimental group and 20 students in the control group who were learning Turkish at the B2 level at the Kilis 7 Aralık University Turkish and Foreign Languages Research and Application Center. The writing classes were provided using the 4+1 planned writing and evaluation model with the experimental group and the Kilis Turkish Education Center (Kilis TÖMER) program with the control group. In the 12-week study, the quantitative data were collected using a planned writing and evaluation scale, a planned writing and self-evaluation scale. The qualitative data were collected using a student interview form. The quantitative data were analyzed with SPSS 17.0 software using, the independent samples t-test and the paired samples t-test. The qualitative data were subjected to descriptive analysis.*

*This study determined that foreign learners of Turkish have difficulty writing however, the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model improved the students' writing skills.*

**Keywords:** *Teaching Turkish to foreign, Writing, Writing Skills, Planned Writing and Evaluation Models*

## *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

### **Giriş**

Türkçe zengin kelime hazinesiyle dünyanın en eski ve köklü dillerinden biridir. Hun İmparatorluğu devrinden beri Türkçenin öğretiminin yapıldığı bilinmekle beraber bununla ilgili belirsizlikler mevcuttur. Hangi ortamlarda, hangi araç-gereçle veya hangi şartlarda ve nasıl yapıldığı noktasında tam bir uzlaşma olmasa da Türkçenin binlerce yıldır hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı bilinmektedir (Biçer, 2017: 8). Modern anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri ise son yıllarda hız kazanmıştır. Burs ve eğitim imkânları, doğal güzellikleri, ekonomik faaliyetler, sosyal ve siyasal sebepler gibi durumlardan dolayı yabancı bireyler Türkiye'ye gelme ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeye başlamışlardır. Başlangıçta Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bünyesinde kurulan dil öğretim merkezlerinde yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri, günümüzde neredeyse bütün üniversitelerin bünyesindeki dil öğretim merkezleri ile özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında da Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı aracılığıyla dil merkezlerinde ve Türkoloji Enstitülerinde Türkçe öğretimi faaliyetleri yapılmaktadır.

Dört temel dil becerisinin kazandırılması ve bunların uygulamaya dökülmesi faaliyetlerini kapsayan yabancılara Türkçe öğretiminde yer alan temel becerilerden biri de yazmadır. Yazma becerisi öğrencilerin eğitim hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü yazma becerisi eğitim için başka bir ülkede bulunan yabancı öğrencilerin sınav, ödev gibi performanslarını etkilemektedir (Büyükkiz, 2012: 71). Örneğin öğrencilerin derslerinde başarılı sayılabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını ölçmede en çok kullanılan yollardan biri yazılı sınavdır. Yazma becerisi gelişmemiş bireylerin, bu sınavlarda istenen performansı göstermesi ise mümkün olamamaktadır.

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayacak yazma becerisini geliştirmenin birçok yolu vardır. Bu yollardan biri de 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Yazma sürecinde öğrenciyi yönlendiren bir yapısı olan bu modelle öğrenciler nitelikli ürünler ortaya koyabileceklerdir.

### ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi***

Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı küçültmüş, yabancı dil kullanmayı diğer ülkelerle siyasal, bilimsel, kültürel, ekonomik alanlarda ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri geliştirebilmek adına bir gereklilik hâline getirmiştir (Dilidüzgün, 1995: 2). Günümüz dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde uluslararası ilişkiler çok farklı bir boyut kazanmış ve insanlar arasında bir iletişim problemi ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması amacıyla da yabancı diller öğrenilmeye başlanmıştır. Çünkü bir toplumda yaşayan insanlarla etkileşim kurabilmek için o toplumun dilini öğrenmek şarttır. Daha çok dinî, ticari ve kültürel meselelerden dolayı bir yabancıya farklı bir dili öğrenmesi çok eski zamanlardan

beri ihtiyaç olarak görülmüş ve insanlar farklı dilleri öğrenme çabasına girmişlerdir (Biçer, 2012: 108).

Özellikle günümüzde dünyanın küreselleşmesinden Türkçe de etkilenmiş ve Türkçe de insanların öğrenmeyi istedikleri diller arasına girmiştir. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece Türkiye’de değil kamu kurumları, dernekler, sivil toplum kuruluşları gibi yapılar vasıtasıyla dünyanın birçok ülkesinde de yapılmaktadır. Ülkemizde veya farklı ülkelerde yaşayan yabancılar kendilerine sunulan bu imkânlardan yararlanarak Türkçe öğretimi (Büyükkiz, 2011: 2; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 126) faaliyetlerine katılmaktadırlar.

#### ***Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi***

Yabancılar Türkçe öğretiminin temel amacı, dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanarak dilin tüm imkânlarından faydalanan bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden becerilerin tam edinilmesi ve iletişimde bunlardan yararlanılabilmesi için hepsine ayrı ayrı önem verilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretirken anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde doğal sıranın takip edilmesi oldukça yaygın bir görüştür. Birey önce duyacak, sonra konuşacak ve ardından okumayı en sonda da yazmayı öğrenecektir (Ünsal, 2008: 47). Türkçe öğrenen yabancı bireylerin en temel amacı Türkçeyi tam öğrenerek iyi bir dil kullanıcısı olmaktır. Bu da sadece Türkçeyi tam edinmekle ve tüm becerilerde başarıya ulaşmakla sağlanabilir. Bu becerilerin arasında da yazma becerisinin dikkate alınması ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin, özellikle üniversite eğitimlerinde, başarılarını etkilediği bilinen bir gerçektir (Büyükkiz, 2012: 71). Bu gerçek yabancılar Türkçe öğretiminde göz ardı edilemez.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde; dil bilgisi yapılarının kullanımı, şekil ve cümle bilgisi farkındalığı, sahip olunan söz varlığı düzeyi gibi ölçütlere göre gelişim gösterir (Baş ve Turhan, 2017: 1233). Bu yüzden Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, istenilen seviyeye ulaştırmak ve yaptıkları yanlışları en aza indirebilmek için temel seviyeden itibaren düzenli yazma çalışmalarına yer vermek gerekmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 62). Hughey’e (1983) göre yabancı dil öğrenen bireyler, yazma becerilerini tam olarak gösterene kadar ikinci dillerinde tam olarak istenilen seviyeye ulaşamayacaklardır. Bu da yabancı öğrenciler için yazma becerisinin geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunun ve yazma becerisini geliştiremeyen bireylerin asla Türkçeyi tam olarak öğrenip kullanamayacaklarının bir göstergesidir.

Myers’e (1993) göre yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin öncelikle bireysel olarak çaba harcaması ve yazma çalışması yapmasıyla mümkündür. Ancak bunun yanında sınıfta yazma çalışmaları yapmak öğrencilerin doğru ve etkili yazma becerisini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıf içinde yapılabilecek çalışmalar ile öğrencilerin yazma becerilerini istenilen düzeye ulaştırabilmek mümkündür. Ancak unutulmamalıdır ki öğrencilerin

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

öncelikle yazmayı istemeleri gerekmektedir. Birçok öğrenci yazamayacağını düşünür ve buna bağlı olarak da yazmak istemez. Bunun nedeni öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, yazma çalışmalarını sıkıcı bulmaları veya yazma konusu hakkında yazacak bir şey bulamamalarıdır. Bu nedenle öğrenciler yazmaya teşvik edilmeli ve yazma çalışmaları sıkıcı bir uğraş olmaktan çıkarılmalıdır (Koban Koç, 2015: 176). Cowley (2011) de yazma çalışmalarının sıkıcı olması durumunda öğrencilerin motive olamayacaklarını ve çalışmalara istenilen düzeyde katılamayacakları için çalışmalardan verim alınamayacağından bahsetmiştir. Buna karşın öğrencilerin motivasyonu üst düzeye çıkarıldığında istenilen verimin elde edilebileceğini belirtmiştir.

Tiryaki'ye (2013: 39) göre yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilmek için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu hususlar şöyledir:

- Yazma çalışması yaptırılacak öğrencilerin özellikleri iyi bilinmelidir (ana dili, kültürel özellikleri, yaşı vb.).
- Olumsuz aktarımların önüne geçilmelidir. Bu da öğrenci özelliklerini bilmekle mümkündür.
- Düzenli ve planlı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Çalışmaların tüm aşamalarında öğrencilere rehberlik edilmelidir.
- Farklı metin türlerinde farklı anlatım yollarından yararlanılarak çalışmalar yaptırılmalıdır.

Böylelikle öğrenciler yazma becerisinin kendilerinde oluşturduğu güven zedelenmesinden kurtulacak ve seviyelerine uygun, nitelikli eserleri ortaya çıkarabileceklerdir.

#### **Yazma Yaklaşımları**

Yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için üzerinde önemle durulması gereken bazı unsurlar vardır. Bunlardan biri de yazma becerisinin gelişiminin bir süreç olduğunun unutulmamasıdır. Bu süreci iki yaklaşımla ele almak mümkündür. Bunlar ürün merkezli yaklaşım ve süreç yaklaşımıdır (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

#### **Ürün Merkezli Yazma Yaklaşımı**

1970'li yıllara kadar yazma öğretiminin, kural ve talimatlara bağlı, doğru yazım biçimini vurgulayan ve geleneksel yazma şekillerini ihtiva eden ürün odaklı bir görünümü vardır (Maltepe, 2006: 43). Bu yaklaşımda yazı yazmak fikirlerin kayıt altına alınması olarak görülmektedir. Bu yaklaşım nasıl yazıldığına değil de ortaya ne çıktığına önem verdiği için dolayı öğretmenin rolü, değerlendirici konumunda olmasıdır. Yazının değerlendirilmesinde de öğretmen dil bilgisi, sözcüklerin kullanımı, cümle yapısı gibi teknik konuları ölçüt olarak bir değerlendirme gerçekleştirir (Oral, 2014: 24). Bu yaklaşımı savunanlara göre alanında uzman yazarlar çalışmalarına başlamadan önce ne yazacaklarını bilirler. Bu yüzden de metni oluştururken önemli olan düşüncelerin üretilmesi değil, bunların

düzenlenmesi ve uygun hâle getirilmesidir (Ülper, 2008: 39). Ürün merkezli yaklaşım, öğrencilerin araştırma yapmasını sağlayarak ya da tecrübelerinden yararlanılarak çalışma yapılan bir yaklaşım değildir ve yazma öğretimi geleneksel yollarla yapılmaktadır. Fakat yaklaşımın tanımında bahsedilen bu geleneksel yöntemler, yazma çalışmaları sırasında öğrenciler tarafından kullanılamamaktadır (Brand, 1989: 20). Öğrencinin pasif olması ve sadece ortaya çıkan ürüne odaklanması gibi sebeplerden dolayı ürün odaklı yaklaşım eleştirilere maruz kalmaktadır (Ülper, 2008: 39).

#### ***Süreç Merkezli Yazma Yaklaşımı***

Süreç yaklaşımı, yazmaya bir ürün olarak değil, bir süreç olarak bakan yaklaşımdır. Ürün odaklı yaklaşımda önemli olan “Ne yazıldı?” sorusu burada yerini “Nasıl yazıldı?” sorusuna bırakır. Bu yaklaşımda yazma sürecinin nasıl işlediği, süreç sonunda elde edilen ürünlerin nasıl geliştirilebileceği gösterilir ve öğrencilere rehberlik edildiğinde daha nitelikli ürünler ortaya çıkacağı iddia edilir (Ülper, 2008: 41).

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma sürecini farklı aşamalarda toplayan farklı modellerle karşımıza çıkmaktadır. “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli” ve “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” de karşımıza çıkan süreç temelli yazma modelleridir.

#### ***6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli***

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde kullanılan mevcut ölçüm araçlarının yetersiz olduğunu düşünen Amerikalı öğretmenler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarında görev yapan uzmanlar tarafından geliştirilmiştir (Özdemir ve Özbay, 2016: 263). Araştırmacılar iyi bir yazıda olması gereken özellikleri tespit edebilmek amacıyla öğrencilerden toplanan çalışmalardan yola çıkarak yazmanın “fikirlere, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” olmak üzere yedi temel özelliğini ortaya çıkarmışlardır (Karatay, 2011a: 26):

Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilere yazma tekniklerinin öğretilmesi ve öğretmenlerin değerlendirmelerini yapabilmesi amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Modelde yer alan her bir aşama kendi içinde analitik bir değerlendirmeye tabi tutulur. Böylelikle hem öğrencilerin iyi oldukları bölümlerin desteklenmesi hem de zayıf oldukları kısımların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin de etkinlik ve strateji geliştirmesine yardımcı olarak (Özdemir, 2014: 46) kendilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur.

#### ***4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM)***

Yazılı anlatım çalışmalarıyla ortaya çıkarılan ürünlerin oluşturulma amacı, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu ürünlerin bir okuyucusu olduğunda çalışmalar anlam kazanır. Ancak ortaya çıkan

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

metinlerin bir okuyucusunun olması veya ürünlerin tamamlanabilmesi bazı şartlara bağlıdır. Bu şartlardan birincisi yazma çalışmasına başlanmadan önce bir yazı planının ortaya konulmasıdır. Çünkü planı olmayan bir yazının istenilen verimi vermesi çok mümkün olmayacaktır. Plan hem yazma sürecinde bireye nasıl bir yol izleyeceği konusunda yardımcı olur hem de okurun karşısına anlamlı, düzenli ve tutarlı metinler konulmasını sağlar. Böylelikle okur da bir bütünlük içinde oluşturulan yazıyı kafa karışıklığı yaşamadan ve akıcı bir şekilde okuyabilir. Ayrıca yazma çalışmaları sonucunda elde edilen ürünlerin içerdiği mesajların okur tarafından anlaşılabilmesi, ele aldığı konunun ve o konuyu anlatış biçiminin okuru sürüklemesi gerekmektedir. Ancak hâlihazırda kullanılan geleneksel yazma modellerinde öğrenciler çalışmalarında nelere dikkat edeceğini bilmediğinden ve anlam bütünlüğü, akıcılık, imla kuralları, noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılması ve anlatım tarzları gibi özelliklerin üzerinde durulmadığından öğrenciler ortaya koydukları ürünlerin niteliği hakkında bir değerlendirme yapamamaktadırlar (Sever, 2013: 34). Bu durumun sonucunda da öğrenciler neyi, neden ve nasıl yazmaları gerektiği konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadan yazılı bir metin ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin süreçten haberdar oldukları, kendi çalışmalarını üzerinde değerlendirme yapabildikleri süreç sonunda ortaya çıkan ürünler daha nitelikli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden nitelikli bir metnin oluşturulması; söyleneceklerin tasarlanmasına, yazma taslağı oluşturmaya, taslağın düzenlenmesine ve yazılanların çeşitli açılardan düzeltilmesine yani işlevsel bir plan yapmaya bağlı olarak ortaya çıkabilir (Karatay, 2011a: 28). Bu da öğrencilerin sürece aktif olarak katılımlarının gerektiği ve çalışmalarını bir düzen içinde ortaya koydukları anlamına gelmektedir. Bu açılardan bakıldığında süreç temelli yazma modellerinden biri olan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”, öğrencinin süreçte aktif olduğu ve kendini değerlendirebildiği “hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme” aşamalarından oluşmaktadır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli öğrencilere yazma alışkanlığı ve nitelikli ürünler ortaya koyabilme becerisi kazandıran bir modeldir. Ayrıca öğrencilere duygu, düşünce ve tasarımlarını planlı ve sıralı bir şekilde ortaya koymayı da kazandırabilmektedir. Ortaya çıkarılan metnin türü ne olursa olsun, metinler bir bütünlük göstermelidir. Bu da öğrencilere çalışmalarında bir plan yapmaları ve süreci iyi yönetmeleri (Yılmaz ve Aklar, 2015: 224) gerektiğini öğretmektedir.

Öğrencilere bilişsel farkındalık ve pratik becerisi edindirmeyi amaçlayan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin belli ders saatlerinde belli bir konuda ürünler ortaya koymalarını hedeflemez. Bu model öğrencilerin süreçte aktif olarak yer aldıkları ve yapacakları çalışmayla ilgili hazırlıklar yaptıkları, yapılan hazırlıklardan yola çıkarak bir yazma planı oluşturdukları, plana bağlı kalarak yazma çalışması yaptıkları, çalışma esnasında belli zamanlarda oluşturdukları metinleri kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaptıkları bir süreci sınıf ortamına taşır. Böylelikle öğrenciler yazma sürecinin ve meydana getirdikleri eserin farkında olarak



zamanla kendi kendilerine yazabilme becerisini kazanacaklardır (Karatay, 2011b: 1036).

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli şu aşamalardan oluşmaktadır (Karatay, 2011a: 29; MEB, 2012; Kaldırım, 2014):

- Hazırlık
- Yazma taslağı oluşturma
- Taslağı gözden geçirme/düzenleme
- Yazıyı düzeltme
- Çalışmayı paylaşma/sunum

#### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin uygulanan model ve modelin aşamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

#### ***Yöntem***

##### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisini tespit etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak karma desene uygun hazırlanmıştır. Karma desen araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu verileri bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 322).

Çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasından yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model desenlerinden biri olan eşit olmayan gruplar ön test son test deseni, eğitimde yaygın ve kullanışlı bir modeldir (McMillan ve Schumacher, 2010: 278). Çünkü her zaman deneklerin rastgele atanması mümkün olmayabilir. Bu desende araştırmacı hâlihazırda var olan grupları kullanır.

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

Gruplardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilir. Seçimin ardından ön test uygulanır sonra uygulama yapılır ve son test uygulanır. Bu modelin ön test son test kontrol gruplu modelden tek farkı grupların rastgele dağıtılmamasıdır.

Çalışmada, Kilis TÖMER'in iki şubesinde Türkçe öğrenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Şubelerden Şube 1 deney grubu, Şube 2 ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma eşit olmayan gruplar ön test son test desenlidir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden ve ön test uygulanmasından sonra deney grubunda Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamaları yapılmış, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalınarak ders süreci yürütülmüştür. Yapılan uygulamalardan sonra araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarıp değerlendirme yapabilmek amacıyla her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Araştırmada; öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla da betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Bu tür analizdeki amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Bu nedenle deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimiyle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) 2016 yılında öğrenim gören 40 yabancı öğrenci, görüşme grubunu ise Şube 1'de Türkçe öğrenen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma yeri olarak Kilis TÖMER'in seçiminde uygun örneklem yöntemine uygun olarak araştırmacının Kilis TÖMER'de derslere girmesi ve grubun kolay ulaşılabilir olması etkili olmuştur.

Çalışma grubuna B2 ve devamında da C1 düzeyindeki öğrencilerin seçilme nedeni ise, bu seviyedeki öğrencilerin uygulama modelinin gerekliliklerini yerine getirebilecek becerilere sahip olmasıdır. Çünkü 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öğrencilerin; işlevsel planlama yapabilmesi, bu planları uygulayabilmesi, kendi gelişimini takip edebilmesi ve özgün öğrenme etkinliklerini kullanabilmesi gerekmektedir (Karatay, 2013: 29). Bu nedenden dolayı çalışma grubunun B2 ve C1 düzeyi olarak belirlenmesinde amaçsal örnekleme tiplerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme göre araştırmada çalışma grupları belli niteliklere sahip kişiler arasından seçilebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü taşıyan birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk vd., 2018: 94).

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Gruplarda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) kullanılmıştır. Bu modele göre nitelikli bir yazıda şu ölçütler bulunmalıdır: hazırlık, planlama, düzenleme, dil ve anlatım ve sunum. Bu beş boyuttan oluşan ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçek, Karatay tarafından üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYDÖ'nin güvenilirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,93 olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesini sağlamak için de Karatay (2013) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) kullanılmıştır. Beş boyut ve 25 maddeden oluşan bu ölçek de üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda PYÖDÖ'nin güvenilirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) araştırmacı tarafından ,86 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışması sonrasında yazma becerilerinin gelişimi ve uygulanan model ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formun oluşturulmasında benzer çalışmalardan (Aksu, 2015; Biçer, 2015) ve uzmanlardan (2 Türkçe öğretimi uzmanı öğretim üyesi ve 1 yabancılara Türkçe öğretimi derslerine giren öğretim elemanı) yararlanılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, uygulamanın yazma becerilerine katkısı, model ile ilgili görüşlerini almaya ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

### **Uygulama Basamakları**

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce uygulamanın haftada kaç saat yapılacağı kararlaştırılmıştır. Kilis TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 ve C1 öğrencileri haftada 6 saat yazma dersi almaktadır. B2 ve C1 kurlarının her biri 6 hafta sürmektedir. Toplamda 12 hafta olan eğitim sürecinin ilk haftasında yazma çalışmalarında kullanılacak olan temaların belirlenmesiyle ilgili işlemler yürütülmüş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. İkinci haftasında ise yapılacak çalışma hakkında deney grubu bilgilendirilmiştir. Ancak bilgilendirme esnasında öğrencilere araştırmanın amacı, ne kadar süreceği, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Kalan 10 haftalık sürede ise toplam 60 saat uygulama yapılmıştır.

Uygulama süresinin belirlenmesinin ve deney grubunun yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmesinin ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmacı deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini uygulamış, kontrol grubunda ise normal programın dışına çıkmadan KİLİS TÖMER programına bağlı kalarak çalışmalarını sürdürmüştür.

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

##### *Uygulama öncesi işlemler:*

Uygulama öncesinde deney grubunda ön test çalışması yapılmıştır. Buna göre öğrenciler önce “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmuş daha sonra ön test konusu olan “seyahatler” ile ilgili yazma çalışmalarını yapmış ve daha sonra buna bağlı olarak “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği”ni doldurmuşlardır.

##### *Uygulama sırasındaki işlemler:*

###### *• Birinci hafta*

İlk ders saatinde daha önceden belirlenen duygular teması tahtaya yazılmış ve öğrencilere bu kavramın kendilerinde ne çağrıştırdığı sorularak beyin fırtınası başlatılmıştır. Sınıfta temayla ilgili verilen cevapların hepsi tahtaya yazılmış ve beyin fırtınası bittikten sonra bu kavramların değerlendirmesi yapılmıştır. İkinci ders saatinde konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması aşamasına geçilmiştir. Konuların sınırlandırılmasından sonra öğrencilerin anahtar kelimelerini belirlemeleri istenmiş ve öğrenciler, bu kavramlar hakkında detaylı bilgi edinmeleri konusunda bilgilendirilerek sonraki derse araştırma yapıp gelmeleri noktasında yönlendirilmişlerdir.

Yazma konularıyla ilgili araştırmalarını yapıp derse gelen öğrencilerin yazma taslağını oluşturmaları aşamasına geçilmiştir. Taslakların oluşturulması aşamasında araştırmacı, öğrencilerle görüşmeler yapmış ancak taslakları konusunda yargı belirtmekten ve taslaklarının içeriğine müdahale etmekten kaçınmıştır. Daha sonra öğrenciler oluşturdukları taslaklar doğrultusunda yazma çalışmalarını yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

Yazma çalışmalarını tamamlayan öğrencilerin yazılarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla öğrencilerle yazıları hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma sonrasında eksiği olan öğrencilerin önceki aşamalara dönmeleri sağlanarak eksiklerini tamamlamalarına fırsat verilmiştir. Gözden geçirme aşamasının sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarını tamamlamaları sağlanmıştır.

###### *• İkinci hafta*

Yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelen öğrencilerin çalışmalarını düzeltme aşamasına geçilmiştir. Düzeltme aşamasında ilk olarak öğrenciler küçük gruplara bölünmüş ve grup içinde tüm kâğıtların okunması ve hataların düzeltilmesi sağlanmıştır.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin son aşaması olan sunum ve yayınlama aşamasında, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarını sınıf arkadaşlarına okumaları sağlanmıştır. Böylelikle süreç tamamlanmıştır.

###### *• Üçüncü hafta*

İkinci uygulama teması olan “teknoloji” kavramı öğrencilere verilmiştir. Konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere geçmişten günümüze teknolojinin seyrini ortaya koyan ve günlük hayatta en çok kullandığımız

teknolojik aletlerle ilgili fotoğraflar gösterilmiştir. Fotoğraflardan yola çıkılarak öğrenciler teknoloji hakkında konuşturulmuş ve konuyla ilgili kavram ve anahtar kelimeleri ortaya çıkarmaları ve yazma konularını belirlemeleri sağlanmıştır.

Belirledikleri konularla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle taslak oluşturma aşamasına geçilmiştir. Yazma planlarının oluşturulması aşamasından sonra öğrencilerin planları kontrol edilmiş, planlarında doğru sıralama takip edip etmedikleri, yazma konularıyla ilgili olmayan kısımları planlarına dâhil edip etmedikleri, konularıyla ilgili olan ama plana dâhil edilmeyen yerler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda eksikleri olan öğrenciler planlarını düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmiştir. Planlarını tamamlayan öğrenciler de yazma çalışmalarını oluşturmaları hususunda yönlendirilmiştir.

• *Dördüncü hafta*

Öğrencilerden büyük kısmının yazma çalışmalarını tamamlayarak derse geldiği görülmüştür. Ancak hâlâ yazma planı oluşturamayan öğrenciler de mevcuttur. Bu öğrencilere planlarını oluşturmaları için ek süre verilmiştir. Çalışmasını tamamlayan öğrencilerle küçük gruplar oluşturularak düzeltme aşamasının ilk bölümüne geçilmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını incelemeleri ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle görüşme yapılarak tamamının kâğıtları incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelere göre çalışmalarını tekrar yazmaları söylenmiştir. Son olarak da son adım olan yayımlama ve sunum aşamasına geçilmiş ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır.

• *Beşinci hafta*

Üçüncü çalışma teması olan “moda” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere moda ile ilgili kısa bir belgesel izletilmiştir. İzlemenin ardından belgeselde anlatılanlar öğrencilerle tartışılmış ve temayla ilgili kavramların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Öğrenciler, temaya uygun olarak yazma konularını ve anahtar kelimelerini belirlemeleri ve bunlarla ilgili araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmiştir.

Yazma konularıyla ilgili araştırma yaparak derse gelen öğrencilerle yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiş ve yazma planı ortaya çıkarılmıştır. Bunun ardından öğrencilerle yazma planları hakkında görüşmeler yapılmış ve onlara planları üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmaları hususunda ipuçları verilmiştir.

• *Altıncı hafta*

Planlarına bağlı kalarak yazma çalışmalarını yapan öğrencilerle ilk düzeltme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler gruplara bölünmüş ve akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmıştır. Birbirlerinin kâğıtlarını inceleyen öğrenciler gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Akran değerlendirmesinin ardından son düzeltme aşamasına geçilmiş ve öğrencilerle çalışmalarını hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde çalışmalar incelenmiş ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin, düzeltme aşamasında yapılan uyarıları dikkate alarak çalışmalarını tekrar yazıp derse getirmelerinin ardından sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve süreç tamamlanmıştır.

##### *• Yedinci hafta*

Üçüncü çalışma teması olan “eğitim” kavramı öğrencilere verilmiştir. Ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla öğrencilere C1 düzeyi ders kitabında yer alan “Bilgi Toplumu ve Üniversiteler” isimli metin okunmuştur. Metnin okunmasının ardından öğrencilerle metin hakkında konuşulmuş ve öğrencilerin dikkatleri konuya çekilmiştir. Daha sonra öğrencilerin temaya uygun olarak yazma konularını belirlemeleri sağlanmış ve onlara konularıyla ilgili araştırma yapmaları konusunda ödev verilmiştir. Araştırma yaparak derse gelmelerinin ardından yazma planı oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler konularına uygun olarak yazma planı yapmaları noktasında yönlendirilmiştir. Yazma planlarını oluşturmalarının ardından öğrencilerle planları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Planlarındaki eksik veya gereksiz yerleri belirlemeleri istenmiş ve planlarını tekrar gözden geçirmeleri sağlanmıştır. Planlarını tamamlamalarının ardından da yazma aşamasına geçmeleri ve çalışmalarını tamamlamaları için ödev verilmiştir.

##### *• Sekizinci hafta*

Öğrencilerin neredeyse tamamı yazma çalışmalarını tamamlayarak derse gelmişlerdir. Bu aşamada ilk düzeltme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve rastgele dağıtım yapılmıştır. Tüm öğrencilerden kendisine gelen kâğıdı düzeltmeleri istenmiş daha sonra öğrencilerin yan yana gelerek yapılan yanlışlar hakkında tartışmalarına olanak sağlanmıştır. Son düzeltme aşamasının gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yaptıkları çalışmalarda anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama yanlışları gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda uyarılmışlardır. Daha sonra modelin son basamağı olan sunum aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanarak süreç tamamlanmıştır.

##### *• Dokuzuncu hafta*

Son çalışma teması olan “suç ve ceza” kavramı öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla medyada yer alan suç ile ilgili haberler yansıtılarak öğrencilere gösterilmiş ve bunlar üzerine konuşulmuştur. Daha sonra öğrenciler, konularını seçmeleri, sınırlandırmaları ve anahtar kavramlarını oluşturarak araştırma yapmaları konusunda yönlendirilmişlerdir. Konuların belirlenmesi ve bunlarla ilgili araştırmaların yapılmasının ardından yazma planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğrenciler yazma planlarını yapmaları doğrultusunda serbest bırakılmıştır. Araştırmacı ara ara öğrencilerin yanına giderek planları hakkında öğrencilere sorular sormuştur. Öğrencilerin yaptıkları planlar hakkında görüşmeler yapılmış ve planlarına son hâlini vermeleri sağlanmıştır. Planların

tamamlanmasının ardından öğrenciler yazma çalışmalarını yapmaları hususunda ödevlendirilmişlerdir.

• *Onuncu hafta*

Yazma çalışmalarının ilk düzeltmesini yapmak amacıyla öğrencilerin kâğıtları toplanmış ve sınıfa rastgele dağıtılmıştır. Tüm öğrencilerin kendisine gelen kâğıtta yer alan hataları tespit etmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı sınıf içinde gezerek öğrencilere rehberlik etmiştir. Çalışmaların son düzeltme aşamasına geçilmiştir. Burada öğrenci çalışmalarında yer alan hatalar öğrencilere gösterilmiş ve bunları düzeltmeleri hususunda bilgilendirilmişlerdir. Son adım olan sunum aşamasına geçilmiştir. Yaptıkları çalışmaları arkadaşlarına okumaları sağlanmış ve çalışmalar toplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için Öğrenci Görüşme Formu dağıtılmış ve formun cevaplanmasının ardından uygulama süreci bitirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Çalışmada, elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olduğundan dolayı verilerin analizinde nitel ve nicel teknikler birlikte kullanılmıştır. “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ve “4+1 Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan veriler nicel tekniklerle; “Öğrenci Görüşme Formu” ile elde edilen veriler ise nitel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ile uygulama süreci ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için de bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulanan model hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Çalışmada, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş verilerden kodlar çıkarılarak verilerle ilgili örnek alıntılar sunulmuştur.

**Verilerin Analizinin Güvenirliği**

Öğrenci Görüşme Formu ile elde edilen veriler araştırmacı ve araştırmacının dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaları bulunan bir kodlayıcı tarafından da ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve verilerin güvenirliliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin ,77 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin ,70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994: 64) verilerin analiz açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

**Bulgular**

**Nicel Bulgular**

Grupların uygulama öncesinde, planlı yazma becerileri açısından benzerlik göstermeleri araştırma açısından önemlidir. Ön test ile elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı yazma becerileri bağımlı örneklem t-testi ile ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Planlı Yazma Becerilerine Yönelik T-Testi Sonuçları (Ön Test)**

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ Ön Test	Deney	20	64,70	7,349	-,706	,484
	Kontrol	20	66,10	4,961		

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulaması öncesinde planlı yazma becerilerine ilişkin ortalamaları yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile sınanmıştır ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test çalışmalarında planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t = -,706, p >,05$ ] belirlenmiştir. Bu durum iki grubun planlı yazma becerileri açısından uygulama öncesinde birbiriyle benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 1: Deney grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	64,70	7,349	-23,718	,000
PYDÖ son test	20	113,90	6,912		
PYÖDÖ ön test	20	98,60	11,913	-14,641	,000
PYÖDÖ son test	20	131,40	6,715		

Tablo 2’de deney grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Verilere göre öğrencilerin PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ( $t = -23.718, p < 0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri



arasında yapılan uygulama çalışmasının planlı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri de ( $t=-14.641$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu veriler de öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında yapılan uygulamanın planlı yazma becerilerini etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Kontrol grubunun Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ve Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinde elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 2: Kontrol Grubunun PYDÖ ve PYÖDÖ Ön Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ ön test	20	66,10	4,961	-11,087	,000
PYDÖ son test	20	91,30	8,007		
PYÖDÖ ön test	20	100,10	8,142	-1,169	,257
PYÖDÖ son test	20	103,50	13,040		

Tablo 3'te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ve öz değerlendirme ölçeği (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerin karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde PYDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ( $t=-11.087$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı olarak görülmektedir. Bulgulara göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farklı bir model uygulanmamasına rağmen bu grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık oluşma nedeni olarak; bu öğrencilerin de 10 hafta boyunca yazma dersi almaları ve yazma çalışması yapmış olmaları gösterilebilir.

Öğrencilerin PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test puanlarının farkına ait t değeri ise ( $t=-1.169$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bulunmamıştır. Bu veriler, öğrencilerin ön test ile son test arasında herhangi bir farklılık olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının çok yüksek olması gösterilebilir. Öğrencilerin başlangıçta planlı yazma becerisinde oldukça iyi olduklarını düşünmeleri (Aritmetik Ortalama=100.10) bu sonuçların elde edilmesine neden olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (PYDÖ) ön test ve son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının PYDÖ son testlerinden elde edilen puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

**Tablo 3:** *Deney ve Kontrol Gruplarının PYDÖ Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYDÖ son test	Deney	20	113,90	6,912	9,555	,000
	Kontrol	20	91,30	8,007		

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının değerlendirme ölçeği (PYDÖ) ile elde edilen puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ son test ile elde edilen verilerinin analiz sonuçlarına göre ( $t=9.555$ ,  $p<0.05$ ) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre deney grubuna yapılan uygulamanın etkili olduğu ve öğrencilerin planlı yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının Planlı Yazma ve Öz Değerlendirme Ölçeği (PYÖDÖ) ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

**Tablo 4:** *Deney ve Kontrol Gruplarının PYÖDÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
PYÖDÖ ön test	Deney	20	98,60	11,913	-,465	,645
	Kontrol	20	100,10	8,142		
PYÖDÖ son test	Deney	20	131,40	6,715	8,507	,000
	Kontrol	20	103,50	13,040		

Tablo 5'te grupların öz değerlendirme (PYÖDÖ) ile elde edilen verilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin ön test puanlarının farkına ait t değeri ( $t=-,465$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular öğrencilerin başlangıçta kendi değerlendirmelerine göre de benzer oldukları sonucunu vermektedir.

Grupların son test puanlarının farkına ait t değeri ise ( $t=8.507$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar da iki grup arasında son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu vermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının her iki ölçekle de (PYDÖ-PYÖDÖ) elde edilen verileri ve bunların analizi sonucunda ortaya çıkan bulguları incelendiğinde, başlangıçta her iki grubun da birbirine benzer olduğu, sonuçta ise deney grubunun lehine bir gelişme olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de yazma becerisinde gelişme olmuştur. Çünkü bu öğrencilerle de dersler ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Ancak deney grubunda uygulanan modelin etkisinin daha fazla olması sonucunda bu grubun planlı yazma becerisinin daha fazla geliştiği ve iki grup arasında ciddi bir anlamlı farklılık ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

### **Nitel Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Formdan elde edilen verilerin analizi için hazırlanan tablolarda kodlar, kategoriler ve frekanslar bulunmaktadır. Tablolarda bulunan verilerin yorumlanmasında araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla kodlarla ilgili öğrenci cevapları doğrudan alınmıştır.

### **Hazırlık Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan hazırlık aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan hazırlık aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6: Öğrencilerin Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşleri**

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Öğrenci kodları</b>
Konu belirleme	9	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20
Anahtar kelimeleri belirleme	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö18, Ö19
Konuyu sınırlandırma	4	Ö3, Ö5, Ö6, Ö16
Yazma amacı belirleme	1	Ö15
Araştırma yapma	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Farklı kaynaklardan yararlanma	2	Ö5, Ö17
Bilgileri düzenleme	2	Ö6, Ö16

Tablo 6 öğrencilerin hazırlık aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Tablo, öğrencilerin hazırlık aşamasından faydalandıklarını göstermektedir. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

*Ö9: Yazı yazmanın en zor yeri konuyu seçme. Öğretmen konuyu veriyor ama çok uzun. Sınavlarda da aynı şeyi yaşıyoruz. Üç konu veriyor hocalar ve yazmamı baklıyor. Ama ben hangisini seçeyim çok düşünüyorum. Şimdi hangini seçeceğimi biliyorum.*

*Ö2: yazacağım kelimeleri belirleyip yazmak çok kolay. Herşeyi ona göre yazabilirim.*

*Ö16: yazmak için konuyu sınırlamak çok önemli. Çünkü ne yazacağını bilmek önemli.*

*Ö5: Ben yazı yazarken hep okurum. İnternetten bakarım kitaptan bakarım. Çok faydalı olur.*

### **Planlama Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan planlama aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline

*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

uygun olarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan planlama aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7: Öğrencilerin Planlama Aşamasına Yönelik Görüşleri**

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Plan oluşturma	10	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19
Başlık belirleme	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö18
Bölümleri belirleme	1	Ö15

Tablo 7 öğrencilerin planlama aşamasına yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler, modelin planlama aşamasından da faydalanmışlardır. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

*Ö17: Arapçada yazarkende plan yapıyorum. Türkçede yazarkende yapıyorum. Akşam plan yapıyorum sabah derste yazıyorum. Daha kolay oluyor. Zamanda kısa.*

*Ö6: Başlığı ne zaman yazacağım öğrendim. Önceden başlık yazmıyordum çoğu zaman. Şimdi hep yazmayı öğrendik.*

*Ö15: biz Arapça yazı yazarkende bölümlere ayırıyoruz. Herşeyi her yere yapmıyoruz. Türkçe yazarken zordu ama şimdi Türkçe yazarkende kolay artık.*

**Geliştirme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan geliştirme aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan geliştirme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 8’de sunulmuştur:

**Tablo 8: Öğrencilerin Geliştirme Aşamasına Yönelik Görüşleri**

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Giriş	11	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Düşünceyi geliştirme yolları	3	Ö2, Ö13, Ö15
Yazının bölümleri	1	Ö15
Gereksiz ayrıntı	9	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19
İlgi çekicilik	3	Ö5, Ö13, Ö17
Sonuç	4	Ö5, Ö9, Ö15, Ö16

Tablo 8’de öğrencilerin geliştirme aşaması ile ilgili görüşlerini vermektedir. Modelin geliştirme aşamasından da faydalandıklarını belirten öğrencilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başlarım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.

Ö15: internetten baktıklarımı öğreniyorum ve yazı yaparken misal veriyorum. Kimse sonra bana sormuyor bunları kim söyledi.

Ö6: ben arapça hikayetler yazıyorum. Çok hayal kuruyorum bazan. Sonra hikayet çok uzun oluyor. Şimdi türkçede nasıl kısa yazılı öğrendim. Çünkü konuyu kısıtlayınca daha iyi oluyor. Yine hayal kurarım ama hepsi konuyla ilgili olur.

Ö9: Sonuç çok önemli. Ben derse çalışırken heryeri okumam. Sona bakarım ondan çalışırım. Biliyordum ama şimdi daha iyi öğrendim sonuç yazmayı.

#### **Düzeltilme Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan düzeltme aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan düzeltme aşamasına yönelik görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 9’da sunulmuştur:

**Tablo 9: Öğrencilerin Düzeltme Aşamasına Yönelik Görüşleri**

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Tutarlı sıralama	1	Ö15
Uygun kelimelerin seçimi	5	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö18
Noktalama işaretleri	2	Ö5, Ö16
Yazım kuralları	2	Ö9, Ö14

Tablo 9’da öğrencilerin düzeltme aşaması ile ilgili görüşleri verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler, modelin düzeltme aşamasının da kendileri için faydalı olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö15: her bölüm önemli. Başlık giriş, bitiş hepsi güzel olsa yazı güzel olur. Tanışma gibi önce adımı söylerim sonra başka şeyler sırayla yaparsam kardaşım anlar.

Ö12: Her kelime güzel fakat yazı için iyi kelime seçmek lazım. Lazım doğru kelime.

Ö5: Türkçede işaret çok. Ben hepsini bilmiyorum. Bazen unutuyorum ama nokta çok önemli. Onu hep yazmaya çalışırım. Hoca düzeltiyor yanlış olunca. Keşke sınavda hoca düzeltme yaparsa.

#### **Sunuş Aşamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Modelde yer alan sunuş aşaması sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modelde bulunan sunuş aşamasına yönelik

*4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

görüşleri, ölçekte yer alan maddeler dikkate alınarak kategorilere ayrılarak Tablo 10'da sunulmuştur:

**Tablo 10: Öğrencilerin Sunuş Aşamasına Yönelik Görüşleri**

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Düzenleme	1	Ö2, Ö8
Okunaklı yazı	7	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, 17, Ö20
Sayfa düzeni	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö17, Ö20
İlgi çekici başlık	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, 18

Tablo 10'da öğrencilerin sunuş bölümüyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bazı görüşler şöyledir:

*Ö8: yazımıza nasıl başlayacağımı öğrendim. Sonra nasıl olacağını öğrendim. Meselen masal yazsam bir varmış bir yokmuş diye başladım. Arapçadada aynı bunun gibi. Biz oradan biliyoruz zaten.*

*Ö1: bizim dilimizde yazı farklı türkçede farklı. İngilizce öğrendiğim için biliyorum bu yazıyı ama güzel yazmak için çok çalışıyorum. Hep kitaptan bakıp yazıyorum güzel olmak için. Hocalarım yazımı okuyamıyor sonra.*

*Ö4: önce başka kağıtta yazıyorum sonra başka kağıtta yazıyorum güzel oluyor. Makyaj yapmış gibi oluyor çok güzel.*

**Modele Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney grubu öğrencilerine “Uygulanan yazma modeli sizin için faydalı oldu mu?” sorusu sorulmuş ve 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin modele yönelik görüşleri, faydası oldu ve faydası olmadı şeklinde kategorilere ayrılarak Tablo 11'de sunulmuştur:

**Tablo 11: Öğrencilerin Modele Yönelik Görüşleri**

Kodlar	f	Öğrenci kodları
Faydası oldu	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Faydası olmadı	3	Ö10, Ö11, Ö18

Tablo 11 Öğrencilerin modelle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre öğrencilerin %85'i (f=17) modelden memnun kaldıklarını ve kendileri için faydalı olduğunu, %15'i (f=3) ise modelin faydası olmadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine örnek şöyledir:

*Ö9: Nasıl yazacağımızı öğrendik. Çok faydalı oldu. Yazı çalışmaları sayesinde daha güzel yazı yazdık.*

Olumsuz görüşlere örnek ise şöyledir:

*Ö10: çok zaman aldı. hep ödev yaptık. başka derslere bakamıyoruz.*

Öğrenci Görüş Formu ile elde edilen veriler yorumlandığında öğrencilerin uygulama sonrasında uygulanan model ile ilgili olumlu tutum sergiledikleri ve büyük oranda modelden faydalandıkları yorumu yapılabilir. Bu durum nicel bulguların yorumuyla ortaya çıkan ve modelin planlı yazma başarısı üzerindeki etkisine yönelik sonuçlarla örtüşmektedir. Model öğrenciler üzerinde etkili olmuştur.

#### **Sonuç ve Tartışma**

Yabancılar için Türkçe öğretimi faaliyetleri, bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanlarını geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bireylerin kendilerini Türkçe ifade edebilmeleri için bu becerilerin tamamının eksiksiz olarak kazanılması şarttır. Becerilerden birindeki eksiklik diğerlerini de etkileyebileceği gibi bireylerin amaçlarına uygun olarak kendilerini ifade edebilme yetilerini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi, Türkçe öğretiminde en zor ve en geç kazanılan beceridir (Çakır, 2010: 166; Kuş ve Bakır, 2013: 400; Genç İler, 2014: 36; Erol, 2016: 181; Demirel, 2016: 116-117). Hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancılar için Türkçe öğretiminde bu becerinin kazandırılmasında oldukça fazla problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin başında öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları, yazmaktan korkmaları, yazmayı sıkıcı bir uğraş olarak görmeleri, kendilerini yazılı olarak nasıl ifade edeceklerini bilmemeleri, çalışmalarını düzenleyememeleri vs. gelmektedir. Öğrencilerin bu sorunlarını aşabilmeleri ve ortaya nitelikli yazma ürünleri çıkarabilmeleri için eğitimcilerin derslerde öğrencilerin ilgisini çekecek araç-gereç, yöntem, teknik ve farklı modeller kullanmaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler yazmaya karşı takındıkları olumsuz tutumlardan arınacaklar ve yazma güdülerini üst seviyeye çıkaracaklardır.

Süreç temelli yazma modellerinden biri olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yöne çevirebilecek aşamalardan oluşan bir dizi işlemi bünyesinde barındırır. Yazmaya ürün odaklı değil süreç odaklı yaklaşan bu modelle öğrenciler hem “Ne yazacağım?” hem de “Nasıl yazacağım?” korkusundan kurtularak çalışmalarını ortaya koyabilmektedirler. Bünyesinde bulunan “hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum” aşamaları öğrencilere ne yapacakları ve nasıl yapacakları konusunda rehberlik edebilecek bir yapıdadır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamalarıyla birlikte öğrenciler, temel beceriler ve dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili eğitimlere tabi tutulmaktadır. Verilen eğitimlerde farklı model, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin gelişmesi beklenmektedir. Amaca, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve öğretici özelliklerine vs. göre seçilen bu model, yöntem veya tekniklerden hangisi kullanılırsa kullanılsın öğrencilerin Türkçe seviyelerinde bir artışın olması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için kullanılan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de beklenen bu etkiyi vermiştir. Çünkü deney grubunda yer alan öğrencilerin PYDÖ ve PYÖDÖ ön test

#### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında ciddi bir gelişmenin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar alandaki diğer çalışmalar (Karatay, 2011b; Sever, 2013; Karatosun, 2014; Aksu, 2015) sonucunda elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de modelin uygulandığı gruplarda yazma becerisi açısından ciddi bir artışın olduğu görülmektedir.

TÖMER programına bağlı kalarak yazma eğitimi verilen kontrol grubu öğrencilerinin PYDÖ ve PYÖDÖ ile elde edilen ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin de yazma becerilerinde bir gelişmenin olduğu görülebilmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi hangi model veya yöntem kullanılırsa kullanılsın öğrencilerde bir gelişim olması gerekmektedir. Kontrol grubuna ait sonuçlar da bunu göstermektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken gruplardan hangisinin daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğidir.

Modelin uygulama çalışmalarına başlanmadan önce yapılan PYDÖ ve PYÖDÖ ön test çalışmalarıyla elde edilen veriler incelendiğinde her iki grubun da benzer özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat son test verileri ile elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine ciddi bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; kontrol grubunda, TÖMER programına bağlı kalarak, yapılan çalışmaların öğrenci gelişimine katkı sunduğu ancak deney grubuna uygulanan model kadar etkili olmadığını göstermektedir. Literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Güvercin (2012), modeli Ankara Üniversitesi TÖMER’de okuyan öğrenciler üzerinde uygulamış ve modelle Ankara Üniversitesi TÖMER yöntemini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma ve uygulama sonucunda, planlı yazma yönteminin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde çok daha fazla etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Aksu (2015) hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelini ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sever (2013) modeli ilkököl öğrencileri üzerinde uygulamış ve modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Şentürk (2009) ortaokul öğrencileri üzerinde uyguladığı modelin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatosun (2014) modeli beşinci sınıf öğrencilerin uygulamış ve modelin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiğini, Karatay (2011b) modeli öğretmen adaylarına uygulamış ve sonuçta modelin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumları ve yazma becerileri üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Hamilton (1992), Adıgüzel (1998), Çakır (2003), Özkara (2007), Ülper ve Uzun (2009), Sever ve Memiş (2013) de modelin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle deney grubuna uygulanan modelin etkisini öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya çıkarabilmek amacıyla da deney grubu öğrencilerinden Öğrenci Görüşme Formu ile aracılığıyla veriler toplanmış ve öğrencilerin model hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; öğrencilerden elde edilen verilerde öğrencilerin modelde yer alan “hazırlık,



planlama, geliştirme, düzeltme ve sunum” aşamalarından faydalandıklarını söyledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrenciler artık yazmaktan korkmadıklarından, neyi nasıl yazmaları gerektiğini bildiklerinden, yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Bu durum da uygulanan modelde yer alan aşamaların öğrencilere göre yazma becerisi açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna götürmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Karatay (2011b) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin uygulanan modelle ilgili görüşleri incelendiğinde de, öğrencilerin nerdeyse tamamının (17) modelin kendilerine faydası olduğundan ve yazma becerilerini geliştirdiğinden bahsetmiştir. 3 öğrenci ise modelin bir yararının olmadığını söylemiştir. Grupta yer alan öğrencilerin %85’inin modelden faydalandığını söylemiş olması, modelin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunun diğer bir kanıtıdır. Aksu (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde de öğrencilerin modelden faydalandıklarını belirttikleri görülmektedir.

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada, uygulanan modelin deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde de yazma becerisi açısından bir gelişim söz konusudur. Sonuçta o öğrenciler de bir eğitim almaktadırlar. Gelişimin olmaması söz konusu olamaz. Ancak bu gelişimin hangi düzeyde olduğu önemlidir. Çalışma grubumuzda yer alan iki grup da incelendiğinde deney grubu lehine çok büyük bir gelişim göze çarpmaktadır. Bu durum da modelin geleneksel eğitim anlayışı ve bu anlayışta kullanılan yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Karatay (2011b) de çalışmasında aynı sonucun ortaya çıktığını hatta geleneksel eğitim anlayışının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmediğini belirtmektedir.

#### **Kaynaklar**

Adıgüzel, F. M. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on Turkish students’ writing skills and overall language proficiency in efl.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Avrupa Ortak Başvuru Metni. (2001). Avrupa Konseyi. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(4)*, 107-133.

#### 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Bıçer, N. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bıçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: the affective experience*. New York: Greenwood Press.

Büyükkikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Büyükkikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 69-80.

Büyükkikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Büyükköztürk, Ş. vd. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write*. New York: Continuum.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28/1*, 165-176.

Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, O., Bıçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

Erol, H. F. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. (ed. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,

Genç İltar, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış

Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN

yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Hamilton, A. C. (1992). *Performance assessment of personal correspondence on the development of written language use and functions in traditional and process writing second-grade classrooms*. Ph.D. thesis. Birmingham: The University of Alabama.

Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H. (2011a). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6(3)*, 1029-1047.

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Koban Koç, D. (2015). *Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri önemi*. (ed. Arif Sarıçoban). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (10). 395-403.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

#### 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.

Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.

Özkara, Y. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 131-141.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 8(3), 651-665.

Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın*

*Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN*

*Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 223 – 234.*

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

The main purpose of teaching Turkish to foreigners is to raise individuals that benefit from the potential of a language by using language skills in the most effective and right way. Therefore, learning these skills and employing them in communication are separately important. The most fundamental aim of foreigners that learn Turkish is learning Turkish completely and being successful in all skills. Among these skills, the writing skills are important and need to be improved. Because the writing skills affect the success rate of the foreigners, especially in university education (Büyükkiz, 2012: 71). This is a fact that cannot be overlooked in the Turkish language teaching to foreigners.

There are some elements to take notice in improving the writing skills of the foreign students. One of them is to not to forget that the writing skill improvement is a process. There are two different approaches to this process; product-based approach and process approach. The process approach examines writing not as a product but as a process. The question of “What has been written?” in the product-based approach changes to “How has it been written?” in the process-based approach. This process shows how the writing process works and explains how to improve the end product while proving that the students can produce better quality products under guidance (Ülper, 2008: 41).

4+1 Planned Writing and Evaluation Model, which is one of the process-based writing approach models, is a model that teaches students writing habits and quality product creation skills. Furthermore, the students learn to express their emotions, thoughts and designs in a planned and consecutive way with this model. 4+1 Planned Writing and Evaluation Model aim to provide cognitive awareness and practical skills to students while it does not limit students to produce on a certain subject in certain class hours. This model carries the process to the classroom in which the students prepare on the subject, create a writing plan based-on this preparation, write in accordance to this plan, control the written texts and make the necessary corrections. Therefore, the students gain the skill of writing by themselves from the writing process and the realization of their product (Karatay, 2011b: 1036).

#### **Method**

This study aims to examine the effects of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the writing skills of the foreigners that learn Turkish and it is in accordance with the mixed pattern which employs qualitative and quantitative research methods. In the quantitative aspect, quasi-experimental model with pretest-posttest design is employed. In the qualitative aspect, phenomenological model is employed.

### *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*

In the study, the students from two classes of Kilis TÖMER formed the study and control groups. Class 1 formed the study group, while Class 2 formed the control group. In this manner, the study is pretest-posttest designed with unequal groups. After the formation of the study and control groups and the application of the pretest, the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model created by Karatay (2011a) are applied to the study group while the control group continued their education with the curriculum of Kilis TÖMER. Posttest is applied to the two groups to evaluate the results. In the research; phenomenological model is employed to reveal the views of the students.

The following are employed in the research; 4+1 Planned Writing and Evaluation Scale created by Karatay (2013) to evaluate the written narrative works of the students in the groups; 4+1 Planned Writing and Self-Evaluation Scale created by Karatay (2013) for students to evaluate their own written narrative works; and Student Interview Form to detect the improvements in the writing skills of the students after the application of the study and the opinions of the students on the applied model.

Qualitative and quantitative methods were employed together since data collected in the study is qualitative and quantitative in nature. The data collected with “4+1 Planned Writing and Evaluation Scale” and “4+1 Planned Writing and Self-Evaluation Scale” is analyzed with quantitative techniques; while the data collected with “Student Interview Form” is analyzed with qualitative techniques.

#### **Conclusion and Discussion**

The foreign students learning Turkish are subjected to education including basic skills and grammar learning field. The education program uses different models, methods and techniques to improve the students. It is not important which model, method or technique was employed in accordance with the aim, student features, learning environment and teaching properties, an improvement in the Turkish level of these students is a must. 4+1 Planned Writing and Evaluation Model used for the improvement of the students' writing skills, matches this expected effect. Because, the comparison of the pretest results of Planned Writing Evaluation Scale and Planned Writing Student Evaluation Scale indicated that there is a considerable improvement. After the examination of the data collected with pretests, it showed that two groups had similar features. But the posttest results showed that a difference occurred in favor of the study group.

After the examination of the opinions of the students, almost all of the students (17) claimed that this model was beneficial and it helped them improve their writing skills. 3 students claimed that it had no effect. The proof that shows the model was successful lies within the statements of 85% of the students who said the model was beneficial.

This study, which was conducted to see the effects of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on foreign students learning Turkish, showed that

*Jale ÖZTÜRK, Yakup ALAN*

the applied model improved the writing skills of the students in the study group. There is also improvement in the writing skills of the students in the control group. Those students get an education as well. It is impossible for their skills not to improve. But, the level of the improvement is important here. The study group improved much more than the control group in accordance with the results. This situation proves that this model is more efficient than the conventional education understanding and the methods used within this understanding.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 251-279

## İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİM PROGRAMI ÖGELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (1923-2017)

**ALİ KOCAYİĞİT**

Kızılyaka İlkokulu, Altınyayla/BURDUR, alikocayigit@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0003-0110-9422

**Necdet AYKAÇ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdetaykac@mu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0001-8020-713X

**Makale Geliş Tarihi:** 04.04.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Kocayigit, A, & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 251-279.

**Öz**

*Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Bu araştırmada, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan Türkçe öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının programın dört temel ögesi açısından tarihsel süreç içerisinde değişikliklere uğradığı, en köklü değişim ve gelişimin ise ölçme-değerlendirme boyutunda olduğu görülmüştür. Bu tarihsel süreçte Türkçe öğretim programlarında program geliştirme çalışmaları yapılmasına rağmen program geliştirme ilkelerine tam anlamıyla riayet edilmediği de görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Türkçe öğretim programı, eğitim programı öğeleri, tarihsel süreç



*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

**EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TURKISH CURRICULUM IN TERMS OF EDUCATIONAL PROGRAM ELEMENTS (1923-2017)**

**Abstract**

*The aim of this research is to reveal how the evolution of the primary school Turkish curriculum has undergone in terms of educational program elements since the establishment of the Republic to the present. This research, is a research in survey model. In this research document analysis technique, which is one of the methods of the data collection in qualitative analysis, was used. The documents of the research consist of the Turkish curriculum which was published in the years of 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 2015 and 2017. The obtained datas in this research were analysed and interpreted by using descriptive analysis which is one of the approaches of the qualitative data analysis. The result of the research, it has been seen that primary school Turkish curriculum has changed in the historical process in terms of the four basic elements of the program from the Republic to the present, and that the most radical change and development is in the assessment and evolution. In this historical process, although program development studies were carried out in Turkish curriculum, it was also observed that the principles of program development were not fully obeyed.*

**Keywords:** *Primary school Turkish curriculum, elements of educational program, historical process*

**Giriş**

Eğitim sürecinin etkili olabilmesinde iyi hazırlanmış bir eğitim programının, önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira iyi bir eğitim programını uygulamak için gerekli koşullar mevcut değilse, istenen başarıyı yakalamak da zordur. Buna karşın bilimsel bakış açısından uzak, iyi hazırlanmamış ve ihtiyaca göre planlanmamış bir eğitim programında da her türlü uygulama şartları etkili bir şekilde işe koşulsa bile başarı şansı bulunmamaktadır. İlköğretim okullarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiği açısından da gerek eğitim programının gerekse öğretim programlarının işlevselliği son derece önem taşımaktadır. Okullarda eğitimin sistematik bir şekilde yürütülebilmesi için eğitim programları işlevsel bir rol oynamaktadır (Özenc, 2018: 39).

Demirel (2007: 4) eğitim programını, “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı ise eğitim programının bir alt kategorisinde yer alan okullarda bir dersin öğretimiyle ilgili olarak beceri ve uygulamaya dönük olarak düzenlenen planlı ve programlı olarak yürütülen tüm faaliyetleri bünyesinde barındırmaktadır (Aykaç, 2006: 30). Bu yönüyle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği öğretim programlarının işlevsel bir biçimde işe koşulması ile mümkün görünmektedir. Nitelikli, eğitilmiş insan gücünü, toplumun ihtiyaçlarına uygun

biçimde ve istenilen kalitede yetiştirebilmek için de eğitim programlarının bilimsel süreçler ışığında, belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve gerekli değişiklikler yapılarak yeniden uygulamaya konması gerekmektedir (Girgin, 2011: 12).

İlköğretim düzeyinde çocukların gelişimi için onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarının hazırlanarak uygulanmaya konması oldukça önemlidir. Programlar, ilköğretim okullarındaki eğitim-öğretim etkinlikleri açısından son derece önem ve özellik taşır. Çünkü bireyin ve çocukların yaşamındaki değişimin, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı yaşandığı dönem ve yer ilköğretim yıllarını kapsamaktadır (Duman, 2004: 86). Bu yüzden okul öncesi dönemden sonra çocukların kişilik gelişimi ve yetişmeleri üzerinde en etkili olan kurumlardan biri temel eğitimidir. Zira temel eğitimin niteliği, öğrencilerin diğer tüm eğitim kademelerindeki başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Atik ve Aykaç, 2017: 587).

Eğitim programının işlevselliği ve hayat bulması, program içinde etkili olan birçok farklı derse ait olan öğretim programlarının, eğitim programlarının genel amaçları doğrultusunda geliştirilmesi ve etkili bir biçimde uygulamaya yansıtılması ile mümkün görünmektedir. İlkokul düzeyinde düşünüldüğünde çocukların gelişiminde Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Müzik, Resim gibi birçok dersin yer aldığı görülmektedir. Kuşkusuz tüm dersler önemli olmasına karşın Türkçe dersi bu dersler içinde en etkili bir ders olarak işlev görmektedir. Zira Türkçe dersindeki başarı diğer derslerin de öğrenme düzeyini ve başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Türkçe dersinin öğrenci başarısını etkilemedeki en önemli etkenleri, bu ders kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerin kazandırılmasındaki rolü olduğu söylenebilir. Bir ifade ve beceri dersi olduğu için, Türkçeyi iyi bilmeyen bir öğrencinin, diğer derslerde de okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi ve başarılı olabilmesi mümkün değildir. Türkçe dersinin planlı ve kazandırılmak istenilen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Atik ve Aykaç, 2017: 587).

Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de birçok program uygulamaya konulmuş, yeni bilimsel gelişmelerin ışığında, günün koşulları da göz önünde bulundurularak aksaklığı görülen programlar yenilenmiştir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2101). Hazırlanan programların çoğunluğu hazırdaki programın yeniden düzenlenmesi, kısmi değişikliklere gidilerek yeniden sunulması şeklinde olmuştur (Bayburtlu, 2015: 145). Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar ilkokul Türkçe programları sırasıyla; ilk mektep Türkçe programları 1924, 1926 ve 1930, ilkokul Türkçe programları 1936, 1948 ve 1968 daha sonra 1980 yılından sonra ders bazında program geliştirme anlayışıyla birlikte 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 ve son olarak 2017 yıllarında Türkçe ders programları olarak hazırlanmıştır. 2005 programından itibaren davranışçı yaklaşımı temel alan programdan vazgeçilmiş öğrencinin öğrenme şekilleri dikkate alınarak, yeni programlar yapılandırma yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2102).

### *İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretim programları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar; Aydın ve Sadioğlu (2018), Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilköğretim Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla konu alanına yer verilme durumunu belirlerken, Kurudayıoğlu ve Soysal (2016), Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelemişlerdir. Aslan ve Atik (2018), 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelerken, Demir (2015), konuşma becerisine, Cumhuriyetin ilanından günümüze ilköğretim birinci kademe yürütülen Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında ne ölçüde yer verildiğini tespit etmiştir. Şahin ve Bayramoğlu (2016), bakanlıkça kabul edilen MEB Türkçe dersi (1-8 sınıflar) öğretim programında metin ve tema seçimini, geçmiş dönemlerde uygulanan programlarla da karşılaştırarak, sınıf düzeylerine göre değerlendirirlerken, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010), 2005 Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim birinci kademe (1-5 sınıflar) Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesini incelemişler, Coşkun ve Taş (2008) ise 1924'ten 2006 yılına kadar hazırlanan 15 Türkçe öğretim programını, Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde tür, tema, içerik, uzunluk, kaynak ve yazar tercihi bakımından değerlendirmişlerdir. Diğer araştırmalarda da programların karşılaştırıldığı/değerlendirildiği (Özenç, 2018; Atik ve Aykaç, 2017; Aydın, 2017; Altunkeser ve Coşkun, 2016; Bayburtlu, 2015; Girgin, 2011) ve öğretmen/yönetici görüşlerine göre de programların değerlendirildiği (Ercan ve Erzen, 2008; Duman, 2004) görülmüştür.

Yapılan çalışmalar programların özellikleri, programlar arasındaki farklılıkların anlaşılması ve değişikliklerin ortaya çıkarılması bakımından alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir. İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından tarihsel süreçte ele alınıp değerlendirilmediği alanyazın incelenmesinden anlaşılmaktadır. Bu araştırmada karşılaştırmalı değerlendirme yapılarak "Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilköğretim Türkçe öğretim programları arasındaki farklılıklar nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu bağlamda tarihsel süreç içerisinde ilköğretim Türkçe öğretim programlarının eğitim programının dört temel ögesine göre değerlendirilmesine dayalı detaylı bir analizin ürünü olan bu araştırma, ilköğretim Türkçe öğretim programının tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilköğretim Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul Türkçe öğretim programlarının amaçları nasıl bir değişim göstermiştir?
2. İçerik ögesi açısından nasıl bir değişim olmuştur?
3. Öğrenme-öğretme süreci açısından nasıl bir değişim olmuştur?

4. Ölçme-Değerlendirme ögesi açısından değişme ve gelişmeler nelerdir?

**Sınırlılıklar**

Araştırma, Cumhuriyet'in ilanından günümüze uygulamaya konulan 1926 ilk mektep Türkçe müfredat programı, 1936, 1948 ve 1968 ilköğretim Türkçe programları ile 1998, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programları ile sınırlıdır.

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemler belirtilmektedir.

**Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2018: 109).

**Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi (analizi), araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırmanın dokümanlarını 1926 ilk mektep Türkçe müfredat programı, 1936, 1948 ve 1968 ilköğretim Türkçe programları ile 1998, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan Türkçe dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Türkçe dersine ilişkin olarak uygulamaya konulan programların dokümanları taranmış ve elde edilen veriler tarihsel süreç açısından incelenmiştir. 1924 İlk Mektep Müfredat Programının Türkçesi bulunmaması nedeniyle çalışma kapsamına alınmamıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Araştırmanın amacına ulaşmak için sorulan sorular doğrultusunda elde edilen veriler; eğitim programının öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları (temaları) altında sunulmuştur.

**Bulgular**

Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilköğretim Türkçe öğretim programlarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları (temaları) altında tarihsel gelişim sürecine göre değerlendirilmiştir.

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

**Amaç Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi**

1926 ilkokul programı incelendiğinde, giriş (mukaddime) bölümünün ilk paragrafında tek bir genel amaca yer verildiği görülmekte ve *“İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretile eyi vatandaşlar yetiştirmektir”* şeklinde belirtilmektedir (Maarif Vekâleti, 1930: 3). Bu ifadenin, amaç boyutunda son derece kapalı ve yetersiz kaldığı söylenebilir. 1926 programının en önemli özelliği dersler bazında hedeflerin belirlenmiş olmasıdır. Bu kapsamda programda 5 adet Türkçe dersi hedefi yer almıştır. Ayrıca programda Türkçe dersinin bütünlüğü şu ifadelerle belirtilmiştir: *“İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi, elifba, kıraat, inşad, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir küll teşkil eder”* (Temizyürek ve Balcı, 2015: 26). 1926 programında belirtilen bu derslere ait ayrı ayrı hedefler bulunmaktadır. Programda, Elifba: 3, Kıraat: 4, Ezber ve İnşad: 1, Tahrir: 1, Yazı: 1 olmak üzere toplamda 10 hedef bulunurken, Kavaid ve İmla derslerine hedef yazılmadığı görülmektedir. Harf inkılabından sonra 1930 yılında hazırlanan ara programda belirtilen hedeflerin 1926 Türkçe programı ile birebir aynı olduğu, Elifba ve Kavaid derslerinin adının ise Alfabe ve Gramer olarak değiştirildiği, ders hedeflerinin de aynı kaldığı görülmüştür.

1936 ilkokul programında ise hedeflerin önceki programa göre daha ayrıntılı olarak verildiği görülmüştür. Bu hedefler; *“1-Eğitim siyasamızda temeltaşı bilimsizliği gidermektir, 2-Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek, 3-Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak, 4-Bilgiyi, yurttaşta hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmek, 5-Ulusalcı ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek, 6-Disiplinli ve araç-gereçleri düzenli kullanan bireyler yetiştirmek, 7-Türk tarihini seven ve Türk dilinin milli bir dil olması için çalışan bireyler yetiştirmek”* (Kültür Bakanlığı, 1936: 6). 1936 ilkokul programı hedeflerinin Cumhuriyet rejimini rehber edindiği ve milliliği pekiştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. 1936 ilkokul programının en önemli özelliklerinden bir tanesi de ilk kez eğitim ve öğrenim prensiplerinin maddeler halinde açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiş olmasıdır. En önemli ilkeleri arasında ilkokulun; milli bir eğitim kurumu olduğu, bir topluluk örneği olduğu, yakın yurt ve yakın zaman prensibinin olduğu, bütün faaliyetlerinde ulusal ekonomik kavrayışı ve duyuşu önemli bir yer tuttuğu ve talebeye boş zamanlarını iyi bir yolda kullanma itiyadını verdiği şeklinde sıralanabilir.

1936 ilkokul Türkçe programında hedef sayısının arttırılarak 6 adet olduğu ve Osmanlıca kelimelerinin yerine Türkçe kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Hedefler boyutunda dikkat çeken bir başka değişiklik de 1928 Harf inkılabının etkisiyle *“Türk Dil inkılabının payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek”* hedef cümlesidir. Ayrıca *“Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua... gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak”, “Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretile onların kelime*

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

*hazinelerini zenginleştirmek” ve “Dilimizin tabii olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretile Türk dilini kullanışta güven kazandırmak” hedef cümlelerinde, Cumhuriyet döneminde yapılan milliyetçilik devriminin etkisiyle Türklük vurgusunun programa etki ettiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilkökul programlarında olduğu gibi, Türkçe dersinin amaçları da ulusal ve milli bir görüntü verdiği söylenebilir.*

Önceki programda olduğu gibi bu programda da Türkçe dersinin bütünlüğü benimsenmiştir. *“Okuma, inşad, tahrir gibi faaliyetlere ayrı birer ders olarak değil ilkökulda birbirini tamamlayıcı mahiyette bir küll olarak bakmalı, bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini sözle veya yazı ile anlatmağa ve söylenenlerle yazılanları iyice anlamağa alıştıran birer vasıta olarak dikkate alınmalıdır”* (Temizyürek ve Balcı, 2015: 47). 1936 ilkökul Türkçe programında: I. Okuma, II. Talebeyi İfadeye Alıştırmak, III. İmla olmak üzere üç alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı hedefler belirtilmiş ve direktifler kısmıyla da açıklanmıştır. Programda, Okuma: 5, Talebeyi İfadeye Alıştırmak: 1 ve İmla: 1 olmak üzere toplamda 7 hedef belirtilmiştir. 1926 programına göre alt becerilerin ve bu alt becerilere ait hedef sayılarının azaltıldığı görülmüştür.

1948 ilkökul programı öncesinde ülkemizdeki ilkökullarda iki tip program uygulanıyordu. 1936 ilkökul programı şehir ilkökullarında, 1930 yılında çıkartılan köy mektepleri müfredat programı ise köylerde uygulanıyordu (Gelen ve Beyazıt, 2007: 462). 1948 ilkökul programı ile bu farklılık ortadan kaldırılmıştır. Programda öğrenme zihni bir eylem olarak kabul edilmiş, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutları ihmal edilmiştir (Gelen ve Beyazıt, 2007: 462). Milli Eğitimin amaçları: “Toplumsal bakımdan (9 amaç), Kişisel bakımdan (9 amaç), İnsanlık münasebetleri bakımından (5 amaç) ve Ekonomik hayat bakımından (5 amaç)” olmak üzere daha ayrıntılı olarak toplamda 28 amaç verilmiştir. Bu yönüyle amaç sayısının arttığı ve çeşitlendiği söylenebilir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da bu amaçlara ulaşmak için ilkökulun eğitim ve öğretim ilkeleri maddeler halinde açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiştir. Bu ilkeler 1936 ilkökul programı ilkeleri ile paralellik göstermektedir.

1948 ilkökul Türkçe programı amaçları 1936 ilkökul Türkçe programı hedefleri ile hem sayı hem de ifade biçimi olarak aynıdır. Önceki programlarda olduğu gibi bu programda da Türkçe dersinin bütünlüğü ile ilgili esaslara yer verilmiştir. *1-Türkçe dersleri; dili kelimelerin ve cümlelerin medlulleriyle birlikte, bir bütün olarak ele alacaktır. 2-Türkçe dersleri, çocuğun dilinden harekete geçecek ve ona yavaş yavaş genel dili kazandırılacaktır. 3-Dilin konuşma, okuma, yazma, anlama gibi ayrı ayrı öğeleri arasında çok sıkı bir bağlılık vardır. Onun için Okuma, İmla, Tahrir, Dilbilgisi gibi ayrı ayrı dersler halinde yer alan Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere, birbirini tamamlayıcı mahiyette bir bütün olarak bakılacaktır* (MEB, 1948: 90). 1948 ilkökul Türkçe programında: I. Okuma, II. Söz ve Yazı ile İfade, III. İmla, IV. Dilbilgisi olmak üzere dört alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı amaçlar belirtilmiş ve açıklamalar kısmıyla açıklanmıştır. Programda, Okuma: 4, Söz ve Yazı ile İfade: 1, İmla: 1 ve Dilbilgisi: 1

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

olmak üzere toplamda 7 amaç belirtilmiştir. Programda alt becerilere dilbilgisinin eklendiği ve bu alt becerilere ait toplam amaç sayısının aynı olduğu görülmektedir.

1948 programını önceki programlardan ayıran bir diğer özelliği beş sınıf için ayrı ayrı “Okuma, Söz ve Yazı ile İfade, İmla ve Dilbilgisi” başlıkları altında ulaşılması istenen amaçlara yer vermiş olmasıdır. Bu şekilde öğretmenlere sınıf düzeyinde ulaşılacak amaçlar beceri alanlarına göre sınıflandırılarak topluca verildiği görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında 1948 ilkokul Türkçe programı önceki programlardan farklı olarak amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından ele alınmıştır diyebiliriz. Önceki programdan bir diğer farkı da ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri kısmına bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmek ve okul ile aile arasındaki işbirliği ilkelerinin eklenmesidir.

1962 yılında taslak programı hazırlanan ve altı yıl süreyle denenip 13 yıl uygulamada kalan 1968 ilkokul Türkçe programı amaçlarındaki en önemli farklılık “Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar” (MEB, 1968: 112) amaç cümlesidir. Diğer amaçlar önceki programın amaçları ile benzerlik göstermektedir. Bir diğer farklılık da amaç cümlelerinin master eki ile değil geniş zaman ifadesi ile bitmesidir. 1968 ilkokul Türkçe programında: I. Okuma, II. Sözlü ve Yazılı Anlatım, III. İmla, IV. Dilbilgisi, V. İnşat, VI. Yazı olmak üzere altı alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı amaçlar belirtilmiş ve açıklamalar kısmıyla açıklanmıştır. Programda, Okuma: 7, Sözlü ve Yazılı Anlatım: 1, İmla: 1, Dilbilgisi: 1, İnşat: 2 ve Yazı: 4 olmak üzere toplamda 16 amaca yer verilmiştir. 1968 programında, 1948 ilkokul Türkçe programı alt becerilerine ek olarak İnşat ve Yazı eklendiği ve bu alt becerilere ait amaçların da arttırıldığı görülmektedir. Programdaki bir diğer farklılık ise Yazı dersinin önceki programlara göre daha detaylı ele alınmasıdır. Programda “Yazı” başlığı ile ayrılan son bölüm; okunaklı, süratli ve güzel bir el yazısı geliştirme amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıntılı bir biçimde yazı çalışmalarının nasıl yapılacağına dair açıklamalar, derslerde kullanılacak araç-gereçler, ders konularının ayrıntılı bir biçimde verilmesi ile her sınıf için ayrı hedefler belirlenmesi ve yazı örneklerine yer verilmesi programı, önceki programlardan ayırmaktadır.

1968 ilkokul programının en belirgin özelliklerinden birisi de çocukların öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında sadece bilişsel alan değil duyuşsal ve devinişsel alanlarda hedeflerin yazılmış olmasıdır. Ayrıca, 1968 programında eğitim programları öğelerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tamamını görmek mümkündür. Programdaki değerlendirme boyutu, dönem ve yılsonu değerlendirme, ünitenin işlenişi sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme ve değerlendirme saatinde günlük çalışmaların değerlendirilmesi şeklinde verilmiştir. Bu yönüyle önceki programlara göre daha kapsamlı hazırlandığı söylenebilir. Ayrıca programda ilk defa planlamadan (Yıllık Plan – Ünite Planı – Günlük Plan) bahsedilmektedir. Bu planların uygulanma basamaklarının değişmez bir kalıpta olmadığı, öğretmenin anlayışına ve okulun

imkânlarına göre değiştirilebilecek olması programın esnek olduğu izlenimini vermektedir. Programda ayrıca, öğrencilerin en çok etkisi altında kaldıkları ve karşılıklı etkileşimde buldukları, okuldan sonra içine katılacağı ve etkili bir üyesi olacağı ortam, onların ve okulun yakın çevresini teşkil edeceği, dolayısıyla yakın çevrenin, eğitim amaçlarına ulaşmak için bütün sınıflarda hareket noktası olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yakın çevre, insanda öğrenme kolaylığı, öğrenme gücü ve isteği yaratan en büyük faktörlerden biri olarak görülmüştür. Önceki programlardan farklı olarak ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri arasında *“öğrenme karşılıklı bir etkileşimdir”, “çocuklar görmek ve işitmekten çok yaparak öğrenirler”, “eğitim ve öğretim planlı ve programlı bir çalışmadır” ve “eğitim ve öğretimde rehberlik esastır”* (MEB, 1968: 9-16) yer almaktadır. Bu ilkeler bakımından 1968 ilkokul programının öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi amaçladığı, öğrenciye rehberlik etme ve eğitimin planlı olması yönleri bakımından da önceki programlara göre daha modern bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. 1968 ilkokul programı, çocuğu milli ülkülere uygun nitelikte eğitmek; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek hedefinde olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokulun birleştirilmesiyle oluşturulan ve TTKB'nin 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen Temel Eğitim Okulları Türkçe eğitim programı ise 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak kullanılmaya başlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015: 9). Bu programla birlikte ilk defa Genel Amaç ve Özel Amaç ayrımı yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersinin 8 adet genel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar içerisinde önceki programlardan farklı olarak *“estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” ve “bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek”* gibi amaçlar bulunmaktadır. Türkçe dersi programında: I. Anlama, II. Anlatım, III. Dilbilgisi olmak üzere üç alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilere ait özel amaçlar ve bu özel amaçlara ilişkin öğrencilerin kazanacakları davranışlar her sınıf düzeyinde belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi Atatürkçülük konularına ilişkin hedef ve davranışlar her sınıf düzeyinde belirtilmiştir. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte yeniden düzenlenen Türkçe öğretim programında amaçlar yönünden herhangi bir değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Programda Yazı dersine ayrıca yer verildiği görülmektedir. İlköğretim okulu Türkçe eğitimi Yazı dersi öğretim programı adı altında 10 adet genel amaç ve her sınıf düzeyinde özel amaç ve bu özel amaçlara ilişkin davranışlar bulunmaktadır. 1998 programında eğitim programı öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları belirgin bir şekilde bulunmaktadır. Önceki programlardan farklı olarak bu programda oldukça fazla sayıda genel ve özel amaç bulunmaktadır. Birinci sınıfta toplamda 36 özel amaç-hedef ve 128 davranış, ikinci sınıfta toplamda 32 özel amaç-hedef ve 105 davranış, üçüncü sınıfta toplamda 37 özel amaç-hedef ve 140 davranış, dördüncü sınıfta toplamda 44 özel amaç-hedef ve 149 davranış ve beşinci sınıfta toplamda 44 özel amaç-hedef ve 159 davranış olduğu görülmektedir. Özel amaçlar,



*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

anlama, anlatım ve dilbilgisi başlıkları altında birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için bir arada, dördüncü ve beşinci sınıflar için de bir arada verilmiştir. Özel amaçların bazılarında birden fazla beceriye dönük amaç cümlesi yazıldığı görülmüştür. Davranışlar ise anlama başlığı altında “dinleme ve izleme tekniği bakımından”, “okuma tekniği bakımından” ve “anlama tekniği bakımından”; anlatım başlığı altında “sözlü olarak” ve “yazılı olarak”; dilbilgisi başlığı altında da her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilmiştir.

2004 yılında taslak olarak hazırlanan, 2005 yılında uygulamaya konan ve değişikliklerle son halini 2009 yılında alan ilköğretim Türkçe öğretim programı genel amaçları önceki programın genel amaçları ile benzerlikler gösterse de farklılıklar bulunmaktadır. 2009 programı genel amaçlarında zihinsel beceriler kısmında “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme”; temel beceriler kısmında ise “kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik” şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer farklılık ise “davranış” ifadesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanılmış olmasıdır. 1998 programında “anlama, anlatım ve dilbilgisi” olmak üzere üç öğrenme alanı bulunurken, 2009 programında “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu” olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla sunulmuştur. Birinci sınıfta 132 kazanım, ikinci sınıfta 172 kazanım, üçüncü sınıfta 210 kazanım, dördüncü sınıfta 249 kazanım ve beşinci sınıfta da 262 kazanım bulunmaktadır. Önceki programa göre kazanım sayısının oldukça fazla olduğu, fakat daha sade, anlaşılır ve tek bir beceriye dönük kazanım cümlesi yazıldığı görülmektedir. Atatürkçülük ile ilgili konuların Türkçe öğretim programında yapılandırıcı yaklaşıma göre kazanımlar halinde düzenlendiği belirtilmektedir. Önceki programda olmayan ara disiplin alanları ile ilgili kazanımlar bu programda bulunmaktadır. Ara disiplin alanları; “Afetten korunma ve güvenli yaşam”, “girişimcilik”, “insan hakları ve vatandaşlık”, “kariyer bilinci geliştirme”, “özel eğitim”, “rehberlik ve psikolojik danışma” ve “spor kültürü ve olimpik eğitim” şeklindedir. 2009 programında ayrıca önceki programda olmayan programın temel yaklaşımından da bahsedilmektedir. “*Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır*” (MEB, 2009: 10).

2015 Türkçe öğretim programı incelendiğinde, bir önceki programla vizyon bakımından benzer özelliklere sahip olsa da bazı farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar; “öz güveni yüksek, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen” ve “bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma” şeklinde belirtilebilir. Programın temel yaklaşımı önceki programla aynıdır. 2009

*Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ*

programında yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alındığı direkt bahsedilirken, 2015 programında yapılandırmacılık kelimesi geçmemekte fakat öğrenci merkezli olduğundan bahsedilmektedir. Önceki programda beş olan öğrenme alanının bu programda “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Programın genel amaçları incelendiğinde önceki programdan farklı olarak “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak” ile “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları” amaç cümleleri söylenebilir. 2015 programının önceki programdan farklı olarak en belirgin özellikleri; öğrenme alanları amaç sayılarında belirgin bir azalma olduğu (toplamda 763 kazanımdan 180 kazanıma düştüğü), ilk okuma yazma öğretimi kazanım sayısının azaltıldığı, Atatürkçülük konu ve kazanımlarının bulunmadığı, ara disiplin alanları ve kazanımlarının olmadığı ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı şeklinde belirtilebilir. Bu yönüyle bakıldığında 2015 programının 2009 programına göre kazanım bakımından daha sade hazırlandığı söylenebilir.

2017 Türkçe dersi öğretim programı amaçları 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre daha az sayıda olduğu, amaç cümlelerinde benzer ifadeler bulunmasına rağmen bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Önceki programdan farklı olarak, 2015 programında “sözlü iletişim” öğrenme alanının bu programda “dinleme/izleme” ve “konuşma” öğrenme becerileri şeklinde ikiye ayırıldığı, kazanım sayılarında artış olduğu (180 kazanımdan 235 kazanıma çıktığı), kazanım sayısı artmasına rağmen ifadelerin daha sade olduğu, kazanım açıklamalarında değişikliklerin bulunduğu ve alt kazanım ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Önceki programla benzerliği, Atatürkçülük konularının bulunmaması, ara disiplin alanlarının ve diğer derslerle ilişkilendirmenin yapılmamış olmasıdır.

#### ***İçerik Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi***

1924 yılında beş seneye indirilen ilkokulların öğretim süresi 1926 programında iki devreye ayrılmıştır. İlk üç sene birinci devre, son iki sene ikinci devre şeklinde okutulmuştur. 1926 ilkokul programında ayrıca birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplu” olarak öğretim esas alındığı görülmektedir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yöntemi, eğitimde o dönemin şartları göz önüne alındığında son derece çağdaş bir anlayış ve uygulama olduğu söylenebilir. Bu programda derslerin adlarında önemli sadeleştirmeler yapılmış, özellikle derslerin konuları arasında cumhuriyetle ilgili muhtevaya ağırlık verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000: 38). Haftalık ders saati bütün sınıflarda 26 ders olup, Türkçe birinci sınıfta 10 ders (Alfabe), ikinci ve üçüncü sınıfta 12 ders (Kıraat, İmla, Tahrir, El yazısı), dördüncü ve beşinci sınıfta 8 ders (Kıraat, İmla, Tahrir, Gramer, El yazısı) olarak okutulmuştur. Türkçe dersi alfabe, kıraat, inşaat, imla, tahrir, gramer ve el yazısı gibi bölümlere ayrılrsa da bunların her biri ayrı ayrı bir ders değil, hepsi birden bir küll teşkil ettiği programda belirtilmektedir. Programda ayrıca “Şifahi temrinlere” de yer verilmiştir. Şifahi ifade dersinin konuları; çevresinde bulunan eşya ve etrafında oluşan olaylar, yaşadığı

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

durumlar ve kendi kendine yaptığı müşahedeler ile masallardır. Sadece Türkçe dersi değil diğer dersler de ifade dersine yardım edebilecek özellikler taşımaktadır.

1936 programında da önceki programda olduğu gibi Kıraat, İnşaat, Tahrir gibi dersler ayrı birer ders olarak değil, ilkokullarda birbirini tamamlayıcı nitelikte bir bütün olarak ele alındığı ve Türkçe dersi adı altında tek bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca Yazı dersi Türkçe dersinden ayrılmış ve bağımsız bir ders olarak okutulmuştur. Haftalık ders saati bu programda da tüm sınıflarda 26 dersten oluşmaktadır. Türkçe birinci sınıfta 10 ders, ikinci ve üçüncü sınıfta 7 ders, dördüncü ve beşinci sınıfta 6 ders olarak okutulmuştur. Yazı dersi ikinci sınıfta 2 ders, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise 1 ders olarak okutulmuştur. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilkokulun birinci devresinde okutulan derslerin Hayat Bilgisi dersi etrafında toplulaştırılarak okutulması benimsenmiştir.

1948 programında haftalık ders saati önceki programlarda olduğu gibi 26 dersten oluşmaktadır. Türkçe dersi birinci sınıfta 10, ikinci ve üçüncü sınıfta 7, dördüncü ve beşinci sınıfta 6 ders olarak okutulmuştur. Fakat II. Devre Türkçe derslerinden birer saati Din Bilgisi alacak öğrenciler için bu derse ayrılmıştır. Yazı dersi ikinci sınıfta 2, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1 ders olarak okutulmuştur. Diğer derslerde her sınıf düzeyinde konular listesi bulunurken, Türkçe öğretim programında ayrıca içerik bulunmamakta, öğrencinin kazanması düşünülen amaçlar içeriği oluşturmaktadır. Yazı öğretim programında bitişik eğik yazı konusunda açıklamalara yer verilmiş, eğik yazı örnekleri gösterilmiştir.

1968 programında da önceki programda olduğu gibi Türkçe öğretim programı için içerik başlığının yer almadığı fakat amaç ifadelerinin içeriği yansıttığını söylemek mümkündür. Yazı öğretim programında ise ders konuları (içerik) her sınıf bazında gösterilmiştir. Haftalık ders saati önceki programlardan farklı olarak 25 dersten oluştuğu görülmektedir. Türkçe birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda 10 ders, dördüncü ve beşinci sınıflarda 6 ders olarak okutulmuştur.

1998 programında içerik konular şeklinde verilmiştir. Atatürkçülük konuları her sınıf düzeyinde sarmal bir yapıda ayrı ayrı düzenlenmiştir. İçerik boyutu olarak bakıldığında önceki programlardan daha üstün olduğu söylenebilir. Ayrıca yazı dersi öğretim programında da her sınıf düzeyinde konular belirlendiği görülmektedir. Birinci sınıfta 8 konu, ikinci sınıfta 6 konu, üçüncü sınıfta 8 konu, dördüncü sınıfta 7 konu ve beşinci sınıfta 6 konu belirlenmiştir. Açıklamalar bölümünde *“Bu program, haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde “Yazı”ya yer verilmesi öngörülerek hazırlanmıştır”* (Vural, 2003: 64) belirtilmektedir.

2009 programı içerik boyutunun tematik yaklaşım esas alınarak hazırlandığı görülmektedir. Bu kapsamda 4 adet zorunlu tema ve 10 adet seçmeli tema içinden 4 tanesinin seçilmesi şeklinde toplamda 8 tema işlendiği görülmektedir. Seçmeli temalar öğrenciler ve öğretmenler tarafından seçilmediği için zorunlu seçmeli şeklinde olmuştur. Bu da programın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve sınıflar düzeyinde metin işleme örnekleri

verilmiştir. Ayrıca metinlerde bulunması gereken nitelikler de belirtilmiştir. Dinleme, okuma ve serbest okuma bölümleri altında metinler sunulmuştur. Bu metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir şeklinde verilmektedir. Her temada 5 metin işlenmektedir. Birinci sınıfta dinleme metni daha fazladır. Metin türleri ve niteliklerinin programda belirtilmiş olması önemli bir özellik olarak görülebilir.

2015 programı da önceki program gibi tematik yaklaşımı esas almıştır. Fakat temalar zorunlu ve seçmeli diye ayrılmamış önceden belirlenen 7 tema şeklinde işlenmiştir. Ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri bu programda da vardır. Dinleme/izleme ve okuma bölümleri altında metinler sunulmuştur. Bu metinler hikâye edici, bilgi verici ve şiir türlerinde verilmektedir. Programda *“metin türlerinin temalar arasında dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır”* (MEB, 2015: 10) ilkesi benimsenmiştir.

2017 programında da tematik yaklaşım benimsenerek 3’ü zorunlu 5’i seçmeli olmak üzere toplam 8 temanın işlendiği görülmektedir. 2009 programında olduğu gibi bu programda da seçmeli temaları öğrenci ve öğretmenler seçmemektedir. 2015 ve 2017 programlarında *“Milli Kültürümüz”* ve *“Milli Mücadele ve Atatürk”* temaları ortaktır. Metin sayısı ve metin türlerine ilişkin açıklamalar bu programda da mevcuttur. Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacağı ve her sınıf düzeyinde temalara uygun serbest okuma metnine yer verileceği programda belirtilmektedir. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 ana biçim altında toplanmıştır. Bu programda da *“metin türlerinin temalar arasında dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır”* (MEB, 2018: 18) ilkesi benimsenmiştir. Ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri önceki programla benzer ifadeler içerse de *“yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebi yönleri ön plana çıkarılmalıdır”, “çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir”, “ders kitabında gazete haberi, reklam dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü, sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir”* gibi ifadeler farklılık göstermektedir.

#### **Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi**

1926 programında derslerin devam müddeti 40 dakikadır (Maarif Vekâleti, 1930: 2). Programda öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verilmemiş, amaçlar ve konular belirtilmiştir. 1923 yılında belirlenen talimatnamede önerilen öğretim yöntem ve teknikleri ile 1924 programı esasları bu programda varlığını sürdürmüştür (Çelenk ve diğer., 2000: 39). 1926 programında parçaların sırasıyla okutulma mecburiyeti yoktur. Öğretmen mevsimlere, hadiselere ve dersin Hayat Bilgisi ve diğer derslerle olan ilişkisine göre parçaların yerini değiştirebilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda bu özelliği bakımından esnek bir programdır diyebiliriz. Çocuğun hissiyatına uygun, basit ve kısa manzumeler okutulup ezberletirilmesi, kısa manzumelerin bütün olarak uzun manzumelerin ise parçalara ayrılarak ezberletilmesi programda basitten karmaşığa, kolaydan zora öğretim ilkesinin uygulandığı izlenimini vermektedir. Ayrıca, El İşleri ve Resim derslerinde el

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

yazısı dersinde öğrendikleri büyük harflerin çöp, tel veya renkli kâğıt şeritlerden yaptırılması yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsendiğini göstermektedir. Türkçe derslerinde kullanılacak araç-gereçlerden de kısaca bahsedilmiştir.

İlk defa 1936 programı ile belirlenen 19 maddeden oluşan “ilkokulun eğitim ve öğrenim prensipleri” derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Prensipler incelendiğinde; ezberden kaçınma, öğrencilerden iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmaları, derslerde oyunlaştırma etkinliklerine yer verilmesi, sadece dinleyerek öğrenme yerine öğrenme-öğretme faaliyetlerini çeşitlendirme, öğrencilerin canlandırmalar yapmalarına olanak sağlama, faaliyetler yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru gitmeli, resimlerden ve modellerden istifade edilmeli, geziler yapılmalı, anlatılanları çeşitli maddelerden modellerini yaptırma, bir liderin idaresi altında çalışma yollarını öğrenme, etkinlikler aracılığıyla yaparak öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin programda yer aldığı görülmektedir. 1936 programının önceki programlara göre öğrenme-öğretme süreci boyutunda daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Öğrencilere daha fazla etkinlik alanları oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Program her ne kadar öğretmen merkezli bir anlayışla hazırlanmış olsa da bu yönüyle bakıldığında öğrenci merkezli bir anlayışa da sahip olduğu söylenebilir. Programda öğretim vasıtaları adı altında kullanılacak araç-gereçlere ve bu araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına dair açıklamalar verilmiştir.

1948 programında da önceki programda olduğu gibi ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere rehberlik etmektedir. Bu ilkeler 17 maddeden oluşmaktadır. Önceki programdan farklı olarak pratik bilgi ve becerilere daha çok yer verildiği, öğrencilerin çalışma yerlerinin belirlendiği (dershane, işlik, mutfak, okul ve uygulama bahçesi, aralık), okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması gerektiği, okulun öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmesi ve ahlak eğitimi söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler 1936 programı ile benzerlik göstermektedir. Bu programda da öğrenci merkezli anlayışın devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Programda eğitim ve öğretim sırasında ilkokulun faydalanacağı araç ve gereçler, sınıf ve okul kitaplıkları, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri, öğrencilerin kullanacakları ders araç ve gereçlere dair açıklamalar, ilkokulu iş hayatına uygun bir hale getirmek için gerekli çalışma araç ve gereçleri önceki programda belirtilenlerle benzer olduğu görülmektedir.

1936 ve 1948 programlarında olduğu gibi 1968 programında da öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene yol gösterecek 23 maddeden oluşan “ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri” belirlenmiştir. Diğer programlardan farklı olarak dikkat çeken ilkeler arasında “öğrenme karşılıklı bir etkileşmedir”, “eğitim planlı ve programlı bir çalışmadır”, “eğitim ve öğretimde rehberlik esastır”, “değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır” ve “bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerle özel şekilde meşgul olunmalıdır” gösterilebilir. Ayrıca önceki programlardan en

önemli farklılığı ise “Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar” başlığı altında bir bölümün bulunmasıdır. Genel esaslar içinde; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler ile planlama ve uygulama başlıkları yer almaktadır. 1968 programı yakından uzağa ilkesini benimsemiş ve çevre koşullarını dikkate almıştır. Ünitelerin işlenişinde programdaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uymak zorunluğunun olmaması ve öğretmenlerin üniteleri sıraya koyması, düzenlemesi veya çıkarması gibi özellikleri bakımından programın esnek olduğu söylenebilir. Programda ayrıca öğrenme-öğretme süreci kapsamında metot ve teknikler başlığı altında detaylı açıklamalar yapılmıştır. “Ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre anlatma, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme vb. metotlar ve teknikler kullanılabilir. Gerekirse bir derste bunlardan birden fazlasına da yer verilebilir” (MEB, 1968: 20). Türkçe dersinde önceki programlara ek olarak küme çalışmaları, seviye grupları, gözlem yapma, örnek kişilerin sınıfta konuşmalar yapması, serbest yaratıcı yazma çalışmaları ve araştırma-inceleme yapma gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Seviye gruplarıyla çalışmalarda özellikle Matematik ve Türkçe derslerinde demokratik eğitim ilkesi göz önünde tutulmalı ilkesi benimsenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci bakımında program, öğretmene rehber olma görevi vermekte öğrenciyi ise daha etkin hale getirmiştir denilebilir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da eğitim ve öğretim sırasında ilkokulun faydalanacağı araç ve gereçler, sınıf ve okul kitaplıkları, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri yer almaktadır.

1998 programında belirtilen ve öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterecek olan ilköğretimin eğitim ve öğretim ilkeleri önceki programla hem madde sayısı hem de içerik olarak aynıdır. Programın uygulanmasıyla ilgili genel esaslar önceki programda olduğu gibi “Yakın Çevre”, “Öğretimde Toplulaştırma”, “Konular ve Üniteler”, “Metot ve Teknikler” ile “Planlama ve Uygulama” başlıkları altında sunulmuştur (Vural, 2003: 15-18). 1998 programı da 1968 programı gibi yakından uzağa ilkesini benimsediği ve çevre koşullarını dikkate aldığı görülmektedir. Program öğretmene yine ünite işlenişinde, üniteye konu ekleme ve düzenleme yapmasında esneklik tanımaktadır. Yöntem ve teknikler de önceki programla benzerlik göstermektedir. Programın 1968 programından farkı, derslerde kullanılacak araç-gereçlere yer vermemesidir. Türkçe dersinde kullanılacak araç-gereçler bahsedilmezken, Yazı dersinde kullanılacak araç-gereçler bahsedilmiştir. Bu yönüyle 1968 programı 1998 programından daha sistemli ve kapsamlıdır diyebiliriz.

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verildiği ve yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlandığı görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2009: 145-148). Program, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını istemektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verildiği görülmektedir. Verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğinde olup, öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Programda ayrıca, çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması istenmektedir. Etkinliklerin, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim kurması, etkileşimde bulunması, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sorması ile araştırma yapma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın yoğun etkinlik içerdiği söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hiçbir kazanımın eksik bırakılmaması, programın sistemli bir şekilde uygulamaya yansıtılması amacıyla bütün kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımının gerçekleştirilmesinin istenmesi öğretmenleri kazanımları yetiştirme telaşına düşürebilir. Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında çeşitli etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (MEB, 2009: 149). Öğrenme-öğretme süreci aşamaları belirtilmiş ve detaylı açıklanmıştır. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli öğrenme tür, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede önemli olan bazı öğrenme tür, yöntem ve teknikleri belirtilmiştir. Gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım, özetleme yöntemleri ile beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası teknikleri yapılandırıcı yaklaşımla ele alınmakta ve açıklanmaktadır. Programda öğretmenlerin uygulamada bunların yanında diğer yöntem ve tekniklerden de yararlanmaları beklenmektedir.

2015 programında öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verilmemiş, programın içine serpiştirilmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikayeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanıldığı ve yazma öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli" esas alındığı belirtilmiştir (MEB, 2015: 6-7). Programdan da anlaşılacağı üzere, yöntem ve tekniklerin sadece isimleri yazılmış herhangi bir açıklama yapılmadığı görülmüştür.

Ali KOCA Yi ĞİT, Necdet AYKAÇ

Ayrıca programda öğrenci merkezli eğitime vurgu yapılmış ancak hangi yaklaşımın temele alındığı açıkça belirtilmemiştir. Önceki programda belirtilen etkinlik örneklerinin bu programda bulunmadığı görülmektedir.

2017 programında öğrenme-öğretme yaklaşımı ayrı bir başlık altında sunulmuş ve açıklanmıştır. Bu açıklamaları şu şekilde özetleyebiliriz. *Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)" hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2018: 8-9). Öğrenme-öğretme sürecine teknolojinin daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir.*

İlk okuma ve yazma öğretimi 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında benzerlikler göstermektedir. İlk defa 1998 programında ilk okuma yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarından bahsedilmiştir. Bu ön hazırlıklar şöyle sıralanmaktadır; "okuma ve yazma için gerekli araç ve gereçleri kullanabilme hazırlığı", "yazmaya hazırlık" ve "okuma hazırlığı" şeklindedir. 1926 programı ilk okuma yazma öğretiminde "sözcük yöntemi" benimsenmiştir. 1936 programı ilk okuma yazma öğretiminde basit kelimelerden başlanırken, 1948 ve 1968 programları ilk okuma yazma öğretiminde "cümle temelli okuma yöntemi" benimsenmiştir. Birinci sınıfın ilk okuma ve yazma çalışmaları bütün öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir bölümü olduğu, okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanması, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünmesi gerektiği, okuma ve yazma etkinliğinin her zaman beraber yürütülmesi gerektiği, tekrar ve alıştırmaların büyük rolü olduğu vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı 2009 ve 2015 programları ile okuma yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" ve bitişik eğik el yazı benimsenmiştir. 2009 programında detaylı bilgi varken 2015 programında kısa ve yetersiz açıklamalar verilmiştir. 2015 programında bazı harflerin verilme sırasında ve büyük harflerin bağlanması konusunda küçük değişiklikler yapılmıştır. 2017 programında ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. *"İlk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir"* (MEB, 2018: 10). Hazırlık aşamaları önceki programlara göre bu programda daha detaylı açıklanmıştır. Bazı harflerin verilme sırasında ve gruplandırılmasında değişikliğe gidilmiştir.

#### **Ölçme-Değerlendirme Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi**



*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

1926, 1936 ve 1948 programlarında değerlendirmeye ayrı bir başlık altında yer verilmemiştir. Bu programlarda eğitim programının temel öğelerinden değerlendirme boyutu ihmal edilmiştir.

1968 programında da değerlendirme, ayrı bir başlık altında yer almamasına rağmen, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri altında 20. maddede değerlendirilmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğundan bahsedilmektedir. Eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Her öğretim konusu ve bununla ilgili olarak elde edilen başarı öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne derece kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirti olduğu ve bu bakımdan günlük değerlendirme, ünitenin işleniş sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmeleri sıra geldikçe yapılmasından söz edilmektedir. Öğrencilerin başarılarını ölçme yoluyla yapılacak değerlendirilmenin sadece not verme işi olmadığı, sözlü, yazılı ve test şeklindeki değerlendirme yollarıyla gelişme ve ilerleme durumunu tanımının yanında, öğrenci başarısını değerlendirmenin öğretmen başarısını da değerlendirmek olduğundan bahsedilmektedir.

1998 programında ölçme ve değerlendirme alt başlık olarak verilmiştir. Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Değerlendirmenin; öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını saptamaya yaradığı, öğretmenin izlediği yöntemin çalışmalarının verimini ölçmeye dolayısıyla yeni önlemler olarak yeni yöntemleri ve çalışmaları planlamaya götürdüğü, daha geniş ölçüde düşünüldüğünde programların geliştirilmesinde yol gösterici olduğundan bahsedilmektedir. Programda, Türkçe öğretiminin türlü etkinlikleri içeren bir ders olduğu, bunun için öğretmenin her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir "Ölçme ve Değerlendirme Fişi" düzenlemesi gerektiği, öğrenciyi sürekli olarak izlemesi ve durumunu da fişe işlemesi gerektiğinden söz edilmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için başlıca ölçme yolları; öğretmen gözlemleri, okuma, testler, sözlü ve yazılı yoklamadır. Bu dönemde öğretmen gözlemleri en etkili değerlendirme yoludur. Dördüncü ve beşinci sınıflar için Türkçeyi kullanma becerilerini ölçmede gözlem, okuma, anlattırma, ödevler, testler ve yazılı yoklamalar kullanılmaktadır.

2009 programında ölçme ve değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu, öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak için yapıldığından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemesi ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmesi ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratmaması, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme

süreçlerinin de izlendiği ve bu sürecin değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve tekniklerin değiştirilmesinden söz edilmektedir. Program değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir. Programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir. Programda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemlerin de kullanılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Ölçme-değerlendirme araçlarından dokuz tane değerlendirme form örneği verilmiştir. Verilen formların örnek niteliğinde olduğu ve öğretmen tarafından formların geliştirilebileceği belirtilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir yer ayrıldığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olduğu, hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamaların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin, ilk okuma-yazma değerlendirme formlarında yer alan değerlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ayrıntılı değerlendirme formları hazırlaması istenmiş ve örnek formlar verilmiştir.

2015 programında önceki programda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında bahsedilmektedir. Programa göre, *öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, süreç içinde öğrenme ve gelişiminin izlenmesi ile öğrenme sürecinin sonucunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi birbirini destekleyen ve tamamlayan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak ele alınmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmeleri uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir* (MEB, 2015: 13). Birinci sınıfta ve ara sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Önceki programdan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede kullanılacak örnek formlar verilmemiştir. Programda ayrıca, *"birinci sınıfta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde okul öncesi eğitim alıp almadıkları da dikkate alınarak özellikle okuma ve yazma ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerde bilişsel ve psiko-motor beceriler bakımından gelişim düzeyinin değerlendirilmesi gerekir"* (MEB, 2015: 13) denilmiştir. Programda, ilk okuma yazma sürecinde ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir. Okuma yazma sürecini değerlendirmek için örnek formlar da verilmemiştir.

2017 programında ayrı bir başlık altında ölçme ve değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği belirtilmektedir. Program, öğretim öncesinde yapılan değerlendirmenin, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirmenin, öğrenci ve öğretmene

### *İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirmenin ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacağı ve sürekli değerlendirmenin, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemli olduğundan bahsetmektedir (MEB, 2018: 9). Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen verilerin yargıda bulunmak için değil, tanı amaçlı kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılması gerektiği söylenmektedir. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, aynı zamanda psiko-motor ve duyuşsal becerilerin de gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dördüncü sınıfta sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu sınıfta bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılabilir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerekmektedir. Programda, dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabileceği belirtilmektedir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilk okuma yazma sürecinde ayrı bir ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

İlkokul Türkçe öğretim programları incelendiğinde Cumhuriyet'in ilanından günümüze birçok değişikliğe uğradığı ve Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmalarının başlamasıyla birlikte 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında ilkokul Türkçe öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Türkçe öğretim programları diğer öğretim programlarına benzer şekilde teknolojik ve bilimsel gelişmeler göz önüne alınarak ya da bilimsel program geliştirme ilkelerinden ziyade dönemin özellikleri ve siyasi politik gelişmelerine paralel olarak kimi zaman kısmi kimi zaman ise tamamıyla değişikliğe uğrayarak uygulanmaya konmuştur. Bu yönüyle tarihsel açıdan ilkokul Türkçe öğretim programları incelendiğinde de programdaki gelişmelerin olumlu ve olumsuz özellikler taşıdığı söylenebilir. Türkçe öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir (Girgin, 2011; Bayburtlu, 2015; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Aydın, 2017).

Araştırma sonuçlarına göre programın önemli bir ögesi olan amaç boyutuna göre programlar incelendiğinde, 1926 ilkokul programının amaç boyutunda, ilkokulun tek bir amacı olduğu görülmesine rağmen dersler bazında hedeflerin belirlenmiş olması önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. 1936 ilkokul programı ve Türkçe dersi amaç cümlelerinde Cumhuriyet rejimine ve milliliğe vurgu yapılması, program hazırlanırken günün koşullarının dikkate alındığını

göstermektedir. 1948 programında ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri kısmına bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmek ile ilgili maddenin eklenmesi bilimselliğe doğru ilk adımın atılması bakımından önemli bir gelişme olarak görülebilir. 1948 ilkokul Türkçe programı amaçlarının bir önceki programın hedefleri ile aynı kalması program geliştirme açısından olumsuz bir durum oluşturmuştur. 1926, 1936 ve 1948 programlarının ortak özelliği Türkçe dersinin bütünlüğünü esas almasıdır. Bu açıdan programların aynı anlayışla hazırlandığı ve tarihsel süreç boyutunun dikkate alındığı söylenebilir. 1968 ilkokul Türkçe programını önceki programlardan ayıran en önemli özelliği, her sınıf için ayrı hedeflerin belirlenmiş olmasıdır. 1981 yılından itibaren dersler bazında programların hazırlanmasıyla birlikte ilk defa “Genel Amaç” ve “Özel Amaç” ayrımı yapıldığı ve oldukça fazla sayıda genel ve özel amaç bulunduğu görülmektedir. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte yeniden düzenlenen Türkçe öğretim programında amaçlar yönünden herhangi bir değişikliğe gidilmemesi, program geliştirme anlayışında bu boyuta gerekli önemin verilmediğini göstermektedir. 2009 ilköğretim Türkçe öğretim programı genel amaçları önceki programın genel amaçları ile benzerlikler gösterse de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Önceki programa göre kazanım sayısının oldukça fazla olduğu, fakat daha sade, anlaşılır ve tek bir beceriye dönük kazanım cümlesi yazıldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının artması kazanım sayılarının artmasında önemli etken olmuştur. Atatürkçülük ile ilgili konuların Türkçe öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma göre kazanımlar halinde düzenlenmesi, önceki programda olmayan ara disiplin alanları ile ilgili kazanımların bulunması ve programın temel yaklaşımından bahsedilmesi programın üstün yönlerini oluşturmaktadır. 2015 Türkçe öğretim programı incelendiğinde, bir önceki programla vizyon bakımından benzer özelliklere sahip olsa da bazı farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Programın temel yaklaşımı önceki programla aynıdır. 2009 programında yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alındığı direkt bahsedilirken, 2015 programında yapılandırmacılık kelimesi geçmemekte fakat öğrenci merkezli olduğundan bahsedilmektedir. Altunkeser ve Coşkun (2016), çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 2015 programının önceki programdan farklı olarak en belirgin özellikleri; öğrenme alanlarının azaltılması ve amaç sayılarında belirgin bir azalma olduğu, ilk okuma yazma öğretimi kazanım sayısının azaltıldığı, Atatürkçülük konu ve kazanımlarının bulunmadığı, ara disiplin alanları ve kazanımlarının olmadığı ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı şeklinde belirtilebilir. Bu yönüyle bakıldığında 2015 programının 2009 programına göre kazanım bakımından daha sade hazırlandığı söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar (Bayburtlu, 2015; Atik ve Aykaç, 2017) bu sonucu desteklemektedir. 2017 Türkçe dersi öğretim programı amaçları önceki programa göre daha az sayıda olduğu, amaç cümlelerinde benzer ifadeler bulunmasına rağmen bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Önceki programdan farklı olarak, 2015 programında “sözlü iletişim” öğrenme alanının bu programda “dinleme/izleme” ve “konuşma” öğrenme becerileri şeklinde ikiye ayrıldığı, kazanım sayılarında artış olduğu, kazanım sayısı artmasına rağmen ifadelerin daha sade olduğu, kazanım açıklamalarında

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

değişikliklerin bulunduğu ve alt kazanım ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar da (Aydın, 2017; Özenç, 2018) bu sonucu desteklemektedir.

İçerik boyutu incelendiğinde, 1924 yılında beş sene indirilen ilkokulların öğretim süresi 1926 programında iki devreye ayrıldığı, ilk üç sene birinci devre, son iki sene ikinci devre şeklinde okutulduğu, ayrıca, birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplular” olarak öğretimin esas alındığı görülmektedir. 1936 programında önceki programda olduğu gibi Kıraat, İnşaat, Tahrir gibi dersler ayrı birer ders olarak değil, ilkokullarda birbirini tamamlayıcı nitelikte bir bütün olarak ele alındığı ve Türkçe dersi adı altında tek bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca Yazı dersi Türkçe dersinden ayrılmış ve bağımsız bir ders olarak okutulmuştur. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilkokulun birinci devresinde okutulan derslerin Hayat Bilgisi dersi etrafında toplulaştırılarak okutulması benimsenmiştir. 1948 ve 1968 programlarında diğer derslerde her sınıf düzeyinde konular listesi bulunurken, Türkçe öğretim programında ayrıca içerik bulunmamakta, öğrencinin kazanması düşünülen amaçlar içeriği oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında programlarda Türkçe dersi içerik boyutunun ihmal edildiği söylenebilir. 1968 programı öğretmenlere konuların yerini değiştirme, ekleme ve çıkarma yapma gibi imkânlar verdiği için programın esnek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yakın çevre vurgusunun yapılması programın olumlu bir özelliğidir. Aykaç (2011) da yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. 1998 programında içeriğin konular şeklinde verilmesi önemli ve olumlu bir gelişmedir. Atatürkçülük konuları her sınıf düzeyinde sarmal bir yapıda ayrı ayrı düzenlenmiştir. İçerik boyutu olarak bakıldığında önceki programlardan daha üstün olduğu söylenebilir. 2009, 2015 ve 2017 programlarının içerik boyutunda, tematik yaklaşım esas alınarak hazırlandığı görülmüştür. 2009 ve 2017 programlarında zorunlu ve seçmeli temalar bulunmakta ve dersler bu seçilen temalara göre işlenmektedir. Seçmeli temalar öğrenciler ve öğretmenler tarafından seçilmediği için zorunlu seçmeli şeklinde olmuştur. Bu da programın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Özenç (2018)'in yaptığı çalışma da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. 2015 programında temalar zorunlu ve seçmeli diye ayrılmamış önceden belirlenen temalar işlenmiştir. Bu yönüyle bakıldığında programın esnek bir yapıda olmadığı söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar da (Bayburtlu, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2016; Şahin ve Bayramoğlu, 2016) bu sonucu desteklemektedir. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve sınıflar düzeyinde metin işleme örneklerinin 2009 programında verilmesi, metinlerde bulunması gereken niteliklerin 2009, 2015 ve 2017 programlarında belirtilmiş olması da içerik boyutunun avantajlarıdır.

Öğrenme-öğretme süreci boyutu incelendiğinde, 1926 programında öğrenme-öğretme sürecine ayrı bir başlık altında yer verilmediği görülmüştür. Parçaların sırasıyla okutulma mecburiyetinin olmaması, öğretmenin mevsimlere, hadiseler ve dersin Hayat Bilgisi ve diğer derslerle olan ilişkisine göre parçaların yerini değiştirebilmesinin mümkün olması öğrenme-öğretme süreci boyutunda bu özellikleri bakımından esnek bir program olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Basitten karmaşığa, kolaydan zora öğretim ilkesinin olması ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsenmesi öğrenci merkezli bir program anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. İlk kez 1936 programı ile belirlenen ve daha sonra 1948, 1968 ve 1998 programlarında da yer alan ilkokulun eğitim ve öğrenim prensipleri (ilkeleri) derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. 1948 programı öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler 1936 programı ile benzerlik göstermektedir. 1968 ve 1998 programı ilkelerinin önceki programlardan en önemli farklılığı “Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar” başlığı altında; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler ile planlama ve uygulama başlıklarının yer almasıdır. Her iki program da yakından uzağa ilkesini benimsemiş ve çevre koşullarını dikkate almıştır. Ünitelerin işlenişinde programdaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uymak zorunluğunun olmaması ve öğretmenlerin üniteleri sıraya koyması, düzenlemesi veya çıkarması gibi özelliklerin olması programların bu yönüyle esnek bir yapıda olduğunu gösterir. Aykaç (2011)’ın çalışması bu sonucu desteklemektedir. 1998 programının 1968 programından farkı, derslerde kullanılacak araç-gereçlere yer vermemesidir. Bu yönüyle bakıldığında 1968 programının 1998 programından daha sistemli ve kapsamlı olduğu söylenebilir. 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 programları her ne kadar öğretmen merkezli bir anlayışla hazırlanmış olsa da öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde öğrenciyi merkeze alan bir program anlayışına sahip olduğu görülmektedir. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verildiği, yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle etkinliklerin öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle programın yoğun etkinlik içerdii söylenebilir. Bayburtlu (2015)’nun çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Programda ayrıca, çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması da istenmektedir. Bu yönüyle de programın güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir. 2015 programında öğrenme-öğretme sürecinin ayrı bir başlık altında verilmemesi programın zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca programda öğrenci merkezli eğitime vurgu yapılmış ancak hangi yaklaşımın temele alındığı açıkça belirtilmemiştir. Önceki programda belirtilen etkinlik örneklerinin bu programda bulunmadığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan 2009 programının 2015 programına göre daha iyi hazırlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Atik ve Aykaç (2017) da çalışmalarında bu sonucu desteklemektedir. 2017 programında dikkat çeken en önemli kısım; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması ve uygulanması gerektiğidir. Bu yönüyle bakıldığında dezavantajlı bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerine daha etkin katılımı için olumlu bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz. Aydın (2017)’ın çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmasının vurgulanması teknolojiye daha

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

fazla ağırlık verildiğini ve günün koşulları dikkate alınarak program hazırlandığını göstermektedir.

İlk okuma ve yazma öğretimi 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında benzerlikler göstermektedir. İlk defa 1998 programında ilk okuma yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarından bahsedilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi 1926 programında sözcük yöntemiyle, 1936 programında basit kelimelerden başlanarak, 1948 ve 1968 programlarında ise cümle temelli okuma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı 2009 ve 2015 programları ile okuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” ve bitişik eğik el yazı benimsenmiştir. 2009 programında detaylı bilgi varken 2015 programında kısa ve yetersiz açıklamalar verilmiştir. 2015 programında bazı harflerin verilme sırasında ve büyük harflerin bağlanması konusunda küçük değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da (Altunkeser ve Coşkun, 2016; Atik ve Aykaç, 2017) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2017 programında ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” benimsenerek ilk okuma yazma öğretiminde dik temel harf veya birleşik eğik harflerle gerçekleştirilmiştir. Bazı harflerin verilme sırasında ve gruplandırılmasında değişikliğe gidilerek öğrencilerin okuma yazmayı daha kolay öğrenmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Özenç (2018) çalışmasında, 2017 Türkçe öğretim programında yeni ses grupları ile daha fazla kelime türetme ilk okuma yazma açısından olumlu gelişme olarak görülebilir sonucuna varmıştır.

Ölçme-değerlendirme boyutuna göre programlar incelendiğinde, 1926, 1936 ve 1948 programlarında değerlendirmeye ayrı bir başlık altında yer verilmemiş olması bu boyutun ihmal edildiğini gösterir. 1968 programında da değerlendirme, ayrı bir başlık altında yer almamasına rağmen, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri altında değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğundan bahsedilmektedir. 1998 programında ölçme ve değerlendirme alt başlık olarak verilmiştir. İlk kez programın dört temel ögesinin bir arada bu programda belirtilmiş olması program geliştirme çalışmaları açısından oldukça önemlidir. 2009 programında ölçme ve değerlendirmenin, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olduğu, hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamaların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmış ve örnek formlar verilmiştir. Bu yönüyle programın ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlere rehberlik ettiği söylenebilir. Bu bakımdan programın güçlü yönünü oluşturmaktadır. 2015 programında önceki programda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında bahsedilmektedir. Önceki programdan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede kullanılacak örnek formların verilmemiş olması, programda, ilk okuma yazma sürecinde ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemesi ve okuma yazma sürecini de değerlendirmek için örnek formların olmaması önceki programa göre öğretmenlere ölçme-değerlendirme boyutunda rehberlik etmesi bakımından eksik kaldığını göstermektedir. Atik ve Aykaç (2017) yaptıkları çalışmada bu sonucu desteklemektedirler. 2017 programında da ayrı bir başlık altında ölçme ve değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir. Ölçme ve değerlendirme

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

uygulamalarının sürekli olması gerektiği, dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabileceği belirtilmektedir. Önceki programdan bu yönüyle daha üstün olduğu söylenebilir. Aydın (2017) çalışmasında bu sonucu desteklemektedir. 2015 programda olduğu gibi bu programda da ilk okuma yazma sürecinde ayrı bir ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir. Bu da programın zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının programın dört temel ögesi açısından tarihsel süreç içerisinde değişikliklere uğradığı, en köklü değişim ve gelişimin ise ölçme-değerlendirme boyutunda olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar birçok Türkçe öğretim programlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış olsa da program geliştirme ilkelerine tam anlamıyla riayet edilmediği söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar (Aykaç, 2011; Girgin, 2011; Atik ve Aykaç, 2017) bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Doküman incelemesi ile elde edilen sonuçlar, derinlemesine bilgi veren diğer araştırma teknikleriyle de yapılarak araştırma geliştirilebilir.

- Programların iyi hazırlanması tek başına yeterli değildir. Programların işlevsel olması için uygulayıcılarının da yeterli donanıma sahip olmasını gerektirir. Bu bağlamda programın uygulayıcılarına hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olabilir.

- Program hazırlama sürecinde ihtiyaçlar göz önüne alınarak tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve bilimsel ölçütlerle programların geliştirilmesi programın niteliğini arttırıcı bir unsur olabilecektir.

#### **Kaynakça**

Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-133.

Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.

Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-605.

Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(28), 41-66.

Aydın, Y. ve Sadioğlu, Ö. (2018). Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1091-1111.



*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

Aykaç, N. (2006). Eğitim programı ve program geliştirme. (Ed: N. Aykaç ve H. Aydın), *Öğrenme ve öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: Naturel Yayınları. s. 29-70.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze Sosyal Bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.

Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 137-158.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.

Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930,1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 423-436.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (33. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.

Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Maarif Vekâleti. (1930). *İlkmektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Özenç, E.G. (2018). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.

Şahin, D. ve Bayramoğlu, C.D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11(3), 2095-2130.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Vural, M. (2003). *İlköğretim okulu programı*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

A well-prepared training program plays an important role in the effectiveness of the training process. Because it is difficult to achieve the desired success if there aren't required condition for applying a good education program. On the other hand, there is no chance of success even if all kinds of application conditions are effectively applied in an education program which is far from scientific point of view and not well prepared and planned according to the needs. In terms of the effectiveness of the educational activities in primary schools, the functionality of both the education and teaching program is extremely important. Educational programs play a

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

functional role in order to carry out education systematically in schools (Özenç, 2018: 39).

It is possible to find the functionality and life of the educational program, to develop the education programs belonging to many different courses that are effective within the program in line with the general aims of the education programs and to reflect them to the application in an effective way. When the primary school level is considered, it is seen that there are many courses in the development of children such as Turkish, Life Science, Mathematics, Social Studies, Music and Painting. Beyond doubt, although all courses are important, the Turkish language course is the most effective in these courses. Because, the success of the Turkish course can significantly affect the level of learning and success of other courses. It can be said that the most important factors of the Turkish course is the role of basic skills such as listening, speaking, reading and writing within the scope of this course. Because it is an expression and skill course, it is not possible for a student who doesn't know Turkish to understand what he/she is reading in other courses, to explain what they understand and to be successful. Qualified teaching programs are required in order to carry out the Turkish course in accordance with the planned and desired objectives.

It is understood from the examination of the literature that the primary school Turkish curriculum has not been evaluated in the historical process in terms of elements of the education program. The aim of this research is to show how the primary school Turkish curriculum has changed in terms of educational program elements from the announcement of the Republic to the present. In this research, "what are the differences between primary school Turkish curriculum from the announcement of the Republic to the present day?" the answer to the question will be sought by making comparative evaluation. In this context, this research, which is the product of a detailed analysis based on the evaluation of primary school Turkish curriculum according to four basic elements of the education program, is important to show how primary school Turkish curriculum has undergone a change in the historical process.

**Method**

This research is a research in survey model. Survey models are the research model that aims to determine a situation in the past or present as it exists. The subject of the research, the individual or the object is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2018: 109).

In this research document analysis technique, which is one of the methods of the data collection in qualitative analysis, was used. Document review (analysis) covers the analysis of written materials that contain information about the targeted cases or cases. In qualitative research, document review can be used as a stand-alone data collection method, as well as in conjunction with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2006: 187). The documents of the research consist of the Turkish

*Ali KOCA YiđIT, Necdet AYKAÇ*

curriculum which was published in the years of 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 2015 and 2017. The documents of the programs implemented in Turkish course were scanned and the obtained data were analyzed as historical process.

The obtained datas in this research were analysed and interpreted by using descriptive analysis which is one of the approaches of the qualitative data analysis. According to this approach, the data obtained is summarized and interpreted according to the themes of the previously determined themes. The data can be arranged according to the themes of the research questions, or it can be presented by taking into consideration the questions or dimensions used in the interviews and observation processes (Yıldırım & Şimşek, 2006: 224). In order to achieve the purpose of the research, the data obtained in accordance with the questions asked are presented under the headings of the objectives, content, learning-teaching process and measurement-evaluation sub-topics (themes) which are the elements of the training program.

#### ***Result and Discussion***

When primary school Turkish programs have been examined, many changes have been made since the announcement of the Republic and with the start of program development studies in the Republican period 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2017 it is observed that primary school Turkish curriculum was prepared. Turkish curriculum have been applied by taking technological and scientific developments in a similar way to other teaching programs, or by taking into consideration the characteristics and political developments of the period rather than the scientific program development principles, in parallel with the political developments of the period, sometimes partially changed, and at some time completely changed. From this aspect, it can be said that the developments in the program have positive and negative characteristics when the curriculum of Turkish primary school is examined. Similar results were obtained in the studies related to Turkish curriculum (Girgin, 2011; Bayburtlu, 2015; Şahin & Bayramoğlu, 2016; Aydın, 2017).

When the results of the research are evaluated in general, it can be said that since the Republic's announcement, the primary school Turkish curriculum has undergone changes in the historical process in terms of four basic elements of the program and the most profound change and development is the measurement-evaluation dimension. Although many Turkish curriculum development studies have been carried out from the Republic's announcement to the present day, it can be said that the principles of curriculum development have not been fully obeyed. Some studies (Aykaç, 2011; Girgin, 2011; Atik & Aykaç, 2017) support this result.

## İMAM HATİP LİSESİNDE ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SORUNLARI: KİLİS ÖRNEĞİ\*

Rıdvan DEMİR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, ridvandemir@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-6141-6638

**Makale Geliş Tarihi:** 15.01.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280-306.

### Öz

*Göç, geçmişte var olduğu gibi günümüzde de var olan sosyal bir olgudur. Zira insanlar tarih boyunca savaşlar, afetler, toplumsal veya siyasi sebeplerden dolayı göç etmek durumunda kalmışlardır. Suriye’de yedi yılı aşkın bir süreden beri devam eden iç savaş nedeniyle Türkiye’ye dört milyona yakın insan göç etmek mecburiyetinde kalmıştır. Göç eden bu kalabalık kitlenin arasında en büyük oranı öğrenim çağındaki bulunan çocuk ve gençler oluşturmaktadır. 2016–2017 eğitim-öğretim yılından buyana Suriyeli öğrenciler İmam Hatip okulları da dâhil olmak üzere Türk eğitim sistemi içerisine alınmaya başlamışlardır.*

*Bu çalışmanın amacı Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu illerden birisi olan Kilis ili örneğinde İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunlarının belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda “yarı yapılandırılmış görüşme formu” aracılığı ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu amaçla Kilis’te iki farklı okulda öğrenim gören on iki öğrenci ile görüşülmüştür. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin eğitimde görevli öğretmenlerinde görüş ve deneyimleri çalışmaya dâhil edilmiştir.*

*Araştırma sonucunda İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil sorunu başta olmak üzere, okul kültürüne uyum, ötekileştirilme gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Arapçaya dayalı Kur’an-ı Kerim, Arapça, Hadis gibi derslerde akademik başarı sağladıkları görülmüştür.*

\* Bu çalışma 10–12 Mayıs 2018 tarihinde Aksaray’da gerçekleştirilen Uluslararası Din Sosyolojisi Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulmuş olup araştırmanın kapsamı genişletilerek makaleleştirilmiştir.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

*Öğrencilerin kültürel kodları itibarıyla İmam Hatip Okullarına daha rahat uyum sağladıkları ve burada aldıkları din eğitiminin kendi ihtiyaçlarını karşıladığı saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Suriyeli Öğrenciler, Göç, İmam Hatip, Kilis.

**EDUCATIONAL PROBLEMS OF SYRIAN STUDENTS STUDYING AT THE İMAM-HATİP HIGH SCHOOLS: KİLİS EXAMPLE**

**Abstract**

*Migration is a social phenomenon that exists today just as it has existed in the past. Throughout history, people have had to migrate due to wars, disasters, social or political reasons. Since more than seven years because of the ongoing civil war in Syria, approximately four million people have forced to migrate to Turkey. The largest proportion of this immigrant population consists of children and young people in the age of education. Since 2016-2017 academic years, Syrian students have been recruited into the Turkish education system, including Imam-Hatip schools.*

*The aim of this study is to determine the educational problems faced by the Syrian students studying at Imam-Hatip High Schools in Kilis where many Syrians live. In this study, qualitative research methods and techniques has been used. In this direction, qualitative data has been collected through interviews via semi-structured interview form. The data obtained from the study have been analyzed via the content analysis technique. For this purpose interviews were conducted with 12 students in two different schools. In addition, the opinions and experiences of teachers are included in the study, those who work in the schools where Syrian students are enrolled.*

*As a result of the study, it determined that Syrian students who study in Imam-Hatip High Schools have had problems such as language issues, adaptation to school, and feelings of alienation. They were found to be more successful in lessons like Quran, Arabic and Hadith which are based on Arabic. It was determined that these students are more adapted to Imam-Hatip High Schools because of their cultural codes and they found enough the religious education they have received in these schools.*

**Keywords:** Religious Education, Syrian Students, Migration, Imam-Hatip High School, Kilis

**Giriş**

Herhangi bir sebeple bulunduğu yerden ayrılmak durumunda kalan kimselerin farklı yerleşim alanlarına yerleşmek üzere gitmesi durumu olarak ifade edebileceğimiz göç (Kirman, 2017: 109) olgusu; günümüzde birçok insanın ve ülkenin yaşadığı en önemli problemler arasında gelmektedir. Geçmişten günümüze kadar insanlar savaşlar, ekonomik, sosyal, dini vb. birçok olay neticesinde göç etmek mecburiyetinde kalmışlardır. Bu bağlamda ülkemizin güney sınırında bulunan Suriye’de 7 yılı aşkın bir zamandan buyana devam eden iç savaş ülkeyi yaşanması zor

bir hale getirmekle kalmamış milyonlarca Suriyeliyi başka ülkelere iltica/göç etmeye zorlamıştır.

Yaşanan bu göç krizinden başta Türkiye olmak üzere birçok ülke etkilenmiştir. Göç idaresinin 2018 yılı Nisan ayı istatistiklerine göre Suriye’de yaşanan iç savaş dolayısıyla ülkelerini terk ederek Türkiye’ye göç etmek durumunda kalan Suriyeli sığınmacı sayısı 3,613.961 olup neredeyse dört milyona yaklaşmıştır. Türkiye açısından bakıldığında yaşanan göç olgusundan en fazla etkilenen yerlerin sınır bölgelerinde bulunan iller olduğu görülmektedir (Demir ve Okşar, 2018: 287). Bu etkinin sınır kentlerinin ekonomik ve sosyal hayatında çeşitli dışsallıklar oluşturduğu görülmektedir (Tan ve diğer., 2012: 72). Başta geçici gibi görünen göç olgusu kalıcı hale gelerek sosyo-ekonomik yapıyı ister istemez etkilemektedir (Belli ve Aydın, 2017: 424). Bu durumun yaşandığı illerden birisi Kilis’tir. Göç İdaresi’nin 2018 yılı verilerine göre Kilis’te 119 binin üzerinde Suriyeli göçmenin yaşadığı ve nüfus yoğunluğuna (%87,4) göre en fazla Suriyeliyi barındıran ilimizin Kilis olduğu görülmektedir. 2016–2017 eğitim-öğretim döneminde Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre kamplarda bulunan geçici eğitim merkezlerinde 9340, şehir merkezindeki okullarda 6331 ve eğitim sistemimize dâhil edilmiş 6086 olmak üzere toplamda 21.757 Suriyeli öğrenci öğrenim görmektedir. Aynı dönemde Kilis ilinde öğrenim gören Türk vatandaşı öğrenci sayısı ise 34.682’dir.

Ülkemize göç eden Suriyelilerin büyük bir kısmı çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Bunların arasında 5–18 yaş aralığında okul çağındaki nüfus ise 1 milyon 150 bin civarındadır (Göç İdaresi, 2018). Başka bir deyişle Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaklaşık üçte biri okul çağındadır (SETA, 2017: 19). Buna okula gitmeyenler de eklendiğinde, eğitim hizmetlerinden yararlanmak durumunda kalan Suriyeli çocuk sayısının bir hayli fazla olduğu ortaya çıkmakta ve bu çocukların eğitimi oldukça önemli bir mesele haline gelmektedir (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017: 1046).

Göç krizinin, süreç içerisinde birçok Suriyeli göçmen çocuğun buldukları ülkelerde eğitimden uzakta kalmalarına neden olan bir eğitim krizine neden olduğunu söylemek yanlış olmaz (Culbertson ve Constant, 2015: 73). Çünkü savaş sürecinde karşı karşıya kaldıkları psikolojik travmanın yanında, Suriyeli çocuklar toplumdan dışlanma, ayrımcılık, çocuk işçiliği, erken yaşlarda evlilik, eğitimden uzak kalma gibi pek çok sorunla karşılaşabilmektedirler (Watkins ve Zyck, 2014: 1).

Başta Suriyeli çocuk ve gençler olmak üzere göçe maruz kalmış bireyler iltica ettikleri ülkelerde gerek toplumun genelinden farklı inanca sahip olmaları gerekse aynı inancı paylaştığı başka bir toplumda inanç yorumlarının uyuşmamasından ötürü inanç temelli (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018: 109) çeşitli problemler ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Bu sorunların kaynaklık ettiği dini dışlanma, ırkçı ve mezhepçi tutum vb. gençlerin marjinalleşerek İŞİD, PKK gibi radikal örgütlerin ağına düşmelerine neden olabilmektedir. Bahsi geçen sorunların aşılması noktasında İslam dininin doğru bir şekilde anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacak, din kardeşliği gibi dinin birleştirici, bütünleştirici bağından eğitim yoluyla yararlanılması üzerinde

## *İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

durulması gereken önemli bir husustur. Zira göçmen çocuk ve gençler için eğitim hizmetinden yararlanmaları, onların topluma entegre olmalarını sağlaması yanında aynı zamanda onlar için önemli bir koruma yöntemidir. Ayrıca afetler, savaşlar ve göçler gibi zor durumlar yaşayan bireylerin içinde buldukları sıkıntılı sürecin atlatılmasında kendilerine manevi/psikolojik açıdan destek aradıkları ve bu süreçleri aşmada dini başa çıkma etkinliklerine başvurarak dinden olumlu destek aldıkları yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Eryücel, 2013; Ayten ve Sağır, 2014; Sıcak, 2018). Bu kapsamda insanların savaş, stres vb. yaşadıkları sıkıntılı süreçleri atlattırma dini başa çıkma etkinliklerini kazanmalarında dini inançlarının dolayısıyla din eğitim-öğretiminin rolünün çok önemli olduğu ifade edilebilir (Demir ve Okşar, 2018: 288).

2016–2017 eğitim öğretim dönemi itibarıyla geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin imam hatip okulları ve diğer meslek liseleri başta olmak üzere resmi okullara yönlendirilmesi kararı alınmıştır (SETA, 2017: 32). Yapılan bazı çalışmalarda Suriyeli öğrenciler tarafından ortaokul ve lise düzeyinde Türk okullarının tercih edilmesi durumunda ilk seçeneğin İmam-Hatip okulları olduğu ifade edilmektedir (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016: 99). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre Türkiye’de 02.01.2018 tarihi itibarıyla Anadolu İmam Hatip Lisesinde 13.664 ve İmam Hatip Ortaokulunda 22.721 Suriye uyruklu öğrenci olmak üzere toplam 36.385 öğrenci dini eğitim veren okullarda öğrenim görmektedir (TÜRKSAM, 2018).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Suriyeli sığınmacılara verilen din eğitimiyle ilgili Kızılabdullah ve Yürük (2018), Demir ve Okşar (2018), Tosun ve arkadaşları (2018) ile Altıntaş (2018) çalışmalarının haricinde pek fazla bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Kızılabdullah ve Yürük’e ait olan (2018) çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin Adana’da yaşayan Suriyeli öğrencilerin uyumuna katkıları ele alınmışken; Demir ve Okşar’ın çalışmasında ise (2018) Kilis’te yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan din eğitimcilerinin sorunları incelenmiştir. Tosun ve arkadaşlarının çalışmasında ise (2018) Eskişehir’de bulunan lise düzeyindeki “mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının saptanması ve eğitim ile din eğitiminden beklentileri” tespit edilmiştir. Altıntaş’ın (2018) çalışmasında ise DKAB öğretmenlerine göre devlet okullarında öğrenim gören Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Suriyeli öğrenciler ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise (Özer ve diğer., 2016; Emin, 2016; Güllüpınar, 2017 vb.) büyük oranda Suriyeli öğrencilerin genel eğitimi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak dil, oryantasyon, öğretmen ihtiyacı, müfredat, ders kitapları, materyaller vb. (Taştan ve diğer., 2016: 20) birçok sorun tespit edilmiştir. Bununla birlikte İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair bir çalışmanın literatürde yer almadığı görülmektedir. Bu çerçevede “İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin, eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusu bu çalışmanın problem cümlesidir. Bu doğrultuda İHL’de öğrenim gören Suriyeli



öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştığı sorunların neler olduğu, İHL’lerdeki din eğitimi ile ilgili müfredatın Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumunda ne derece etkili olduğu ve Suriyeli öğrencilerin ders kitaplarını ve verilen dini eğitimi yeterli görüp görmediklerine dair hususlara cevap aranmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları problemlerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmesidir. Ancak bundan önce Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında kısaca bilgi vermenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Suriyeli Çocukların Eğitimiyle İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeler**

Ülkemize sığınan Suriyeli göçmenlerle ilgili olarak birçok alanda düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler arasında eğitimle ilgili konuların özel bir yeri bulunmaktadır (Balkar ve diğer., 2016: 1294). Türkiye’de 2011–2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk aşamada geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış (Culbertson ve Constant, 2015: 9) ve bu politikalar sadece Suriyelilerin geçici barınma merkezlerine (kamp) yönelik olarak hazırlanmıştır (Aktaş, 2016: 29). 2013 yılına gelindiğinde, Suriye’deki iç savaş şiddetlenerek devam etmiş, Türkiye’deki Suriyelilerin sayısı ise her geçen gün daha da artmıştır. Dolayısıyla önce barınma gibi temel gereksinimlerin karşılanmasına ağırlık verilmiştir (Yavuz ve Mızrak, 2016: 194). Bu sebeple ilk başta sistemli bir şekilde ele alınamayan eğitim sorunları ise zamanla daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır (Bekam, 2015: 11). Bu çerçevede MEB 2013 tarihlerinde yayımladığı genelgeler ve çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışmıştır (Emin, 2016: 7). 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (MEB, 2014). Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin devletin sunmuş olduğu eğitim hakkından yararlanması için iki temel yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki devlet okulları diğeri ise Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’dir (Kurter, 2017: 3). GEM’ler okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem Suriyelilerin yaşadığı kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye’deki eğitim müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilk ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (Coşkun ve Emin, 2016: 17). Merkezi Türkiye’de bulunan Suriye Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı, söz konusu müfredatı, MEB ile işbirliği içinde düzenlemektedir (HRW, 2015: 19). GEM’lerde müfredat ve ders kitaplarının içeriğinde yer alan Baasçılık ve Suriye rejimini destekleyen diğer ifadelerin ayıklanması suretiyle öğretim yapılmaktadır (UNICEF, 2015: 43; Emin, 2016: 17). Türkiye’nin 21 ilinde 400’ün üzerinde Geçici Eğitim Merkezi’nde 325.000 Suriyeli öğrenci eğitim görmektedir (UNICEF, 2017).

2014/21 sayılı genelgeye göre GEM’lerde verilen eğitimin amacı; “göç ile gelen öğrencilerin ülkelerine dönmeleri durumunda eğitimlerini yarıda bırakmamalarını sağlamak veya Türkiye’de öğrenimlerine devam etmeleri ve bakanlığa bağlı eğitim kurumlarına geçmek istemeleri durumunda, sene kaybı

## *İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

yaşamamalarını” sağlamak olarak ifade edilmiştir (MEB, 2014). Yine bu genelge ile Suriyeli çocuklar kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesiyle devlet okullarına kayıt yaptıрма imkânına kavuşmuştur. Böylelikle devlet okullarında öğrenim görmek isteyen Suriyeli öğrenciler, Türkiye’deki öğrencilere verilen eğitim hizmetinden yararlanabilmekte ve Türkiyeli akranları ile beraber eğitim alabilmektedirler. Fakat konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında, teorik olarak devlet okullarına gidebilmesinin önünde herhangi bir engel bulunmayan Suriyeli çocuklar devlet okulları yerine GEM’leri tercih ettikleri görülmektedir (Özer ve diğer., 2016: 102). Bunun temel nedenin GEM’lerde çoğunlukla Suriyeli eğitimcilerin olması, eğitim dilinin Arapça ve müfredatın ise Suriye’de kullanılan eğitim müfredatı olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (SETA, 2017: 21; Emin, 2016: 19).

Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli sığınmacıların toplumsal uyum probleminin giderilmesinde ve eğitim sistemimize entegrasyon sürecinde geçiş için faydalı olan (Özer ve diğer., 2016: 100) GEM’ler Suriye’de yaşanan iç savaşın bir türlü sona ermemesi ve göç eden sığınmacı sayısının Türkiye’nin kabul edilebilir olarak açıkladığı rakamların çok üzerine çıkmasıyla birlikte eğitim noktasında daha kalıcı ve sürdürülebilir bir çözüm olma modelini yitirmeye başlamıştır (Seydi, 2014: 276; Kılcan ve diğer., 2017: 1048). MEB yetkililerine göre GEM’ler artık Geçiş Eğitim Merkezleri olarak hizmet verecek, üç yılsonunda da tamamen dönüşüm gerçekleştirilmiş olacaktır (MEB, 2017). Bakanlığın GEM’lerin dönüşümüne yönelik politikasında temel motivasyon bu merkezlerin Arapça programla ilerlemesinden dolayı sosyal uyumu geciktirmesidir (SETA, 2017: 13). Dolayısıyla 2018 yılı sonu itibarıyla GEM’lerin çok azı hariç birçoğunun kapanarak buradaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olduğunu söyleyebiliriz. Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegre olma süreçlerinde MEB tarafından gerekli adımlar atıldığı ve bu doğrultuda Suriyeliler başta olmak üzere tüm göçmen öğrencilerin devam/devamsızlık, kayıt, başarı ve mezuniyet durumlarının kontrolü için Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulduğu görülmektedir (MEB, 2014).

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretimde yaşadıkları problemleri belirlemek ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla nitel desende oluşturulmuştur.

#### ***Çalışma Grubu***

Araştırma çerçevesinde İHL 9. sınıfta öğrenim görüp yaşları 14–16 arasında değişen, Kilis Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinden 2 kız, Kilis Anadolu İmam Hatip Lisesinden 10 erkek olmak üzere toplam 12 Suriyeli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları problemlere dair farklı bir bakış açısı kazanabilmek amacıyla İHL’lerde görevli, yaşları 23–35 arasında değişen 1 erkek ve 4 kadın olmak üzere beş öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada görüşmeye katılan eğitimcileri ifade etmek için (E),

Suriyeli öğrencileri ifade etmek için (SÖ) kodlaması verilmiştir. Çalışma grubunun bilgileri aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan Suriyeli Öğrencilere Dair Bilgiler

Öğrencilerin Gördüğü Kurumlar	Öğrenim Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
Kilis Anadolu İmam Hatip Lisesi (Erkek)	SÖ1 ve SÖ10	10- Erkek	14–16	9
Ekrem Çetin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	SÖ11 ve SÖ12	2- Kız	15	9
<b>Toplam</b>		<b>12</b>		

**Tablo 2.** Çalışmayan Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Öğretmenlerin Kurumlar	Çalıştığı Kurumlar	Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş
Ekrem Çetin İmam Hatip Lisesi	Kız And	E1	Kadın	25	İHL Meslek Dersi
Kilis Anadolu İmam Hatip Lisesi (Erkek)	İmam Hatip	E2 ve E3	Kadın	23 ve 24	İHL Meslek Dersi
Eyüp Gökçe İmam Hatip Lisesi (GEM)	İmam Hatip And	E4 ve E5	Erkek ve Kadın	35 ve 26	Arapça ve DKAB
<b>Toplam</b>			<b>5</b>		

#### **Sınırlılıklar**

Araştırmamız 2016–2017 eğitim-öğretim dönemi, Kilis merkezdeki İHL’lerde öğrenim gören 2’si kız toplam 12 öğrenci ve bu okullarda din eğitimiyle ilgili derslere giren 5 öğretmen ile sınırlıdır.

#### **Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve resmi izinleri alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeye katılmak isteyen adaylar ile uygulama yapılan yerde, her öğrenci ile yaklaşık 15-20 dakika görüşülmüş, öğrencilere “Suriyeli bir öğrenci olarak bu okulda eğitim alanında karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Suriyeli öğrencilerin kültürel kodları bağlamında en kolay ve hızlı uyum sağlayacakları okullar “İmam Hatip Okulları’dır. Düşüncesine katılıyor musunuz? Bu okulu tercih etme nedeniniz nedir? Dersler Kitapları? Hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Suriye’de verilen dini eğitim ile Türkiye’de verilen din eğitimi karşılaştırıldığında bir problem oluşuyor mu? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Bu

## *İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

okulda aldığınız din eğitimi yeterli buluyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Öğrencinin bu sorulara verdikleri cevaplar o anda yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Eğitimcilere ise “Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Aynı zamanda görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi ve onayı dâhilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu sebeple ilk olarak görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra, araştırmada elde edilen tüm veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar “İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştığı sorunlar” ana teması altında “Ötekileştirme, Dil (İletişim) Problemleri, Okul Kültürüne Uyum, Verilen Dini Eğitim ve Ders Materyallerinin Yeterliliği, Dini Anlamada Yorum (Mezhep) Farklılığı ve Çeşitli Nedenlerle Eğitime Karşı Olumsuz Tavrı İçinde Olma alt temaları olarak ifade edilmiştir.

### **Bulgular**

#### **Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular**

##### **Ötekileştirme**

Suriyeli öğrenciler okula ilk başladıkları dönemlerde Türk öğrenciler ile zaman zaman problem yaşadıklarını, Türk öğrencilerin kendilerini istemediklerini, beraber oynamadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak zaman geçtikçe bu sorunun aşıldığı, öğretmen ve idarecilerin sürecin aşılmasında pozitif etki gösterdikleri anlaşılmaktadır. Örnek olarak:

SÖ2 “Önceden okulda çok fazla sıkıntı vardı. Türk Öğrenciler oynamamıza izin vermiyorlardı (çıkın gidin buradan, burada oynamayın diyorlardı kavga çıkartıyorlardı). Ama şimdi iyi oldu kardeş gibi olduk. Birbirimize alıştık şimdi birlikte oynuyoruz”.

SÖ4 “Önceleri I. dönem Türk öğrenciler ile sorun yaşadık. Bize karışıyorlardı. Öğretmenlerimiz hem bize hem onlara nasihatler etti. Şimdi azaldı pek kalmadı”.

SÖ8 “İlk dönem Türk arkadaşlarla çok kavga olurdu ama şimdi düzeldi”.

SÖ5 “En başta Türk öğrenciler bizi istemiyorlardı. Niye buraya geldin vs. diyorlardı. Şimdi daha az çünkü müdür ve öğretmenler hem onlarla hem bizlerle konuştu uyardı”.

Bununla birlikte sınıfların bir nevi hazırlık sınıfı şeklinde (homojen) olması nedeniyle Suriyeli öğrencilerden oluşması bazı öğrencilerin gelecekte Türk öğrenciler ile sorun yaşayabilecekleri endişesini taşıdıklarını göstermektedir. Örnek olarak:

SÖ1 “İlk geldiğimizde Türk öğrencilerle epey sorun yaşadık ama şuan bir öyle bir problem yok. Ancak seneye sıkıntı yaşayabiliriz çünkü seneye Türk öğrencilerle birlikte ders işleyeceğiz. Bu sene sıfıftakilerin hepsi Suriyeli o yüzden pek sorun olmadı.” şeklinde bu durumu ifade etmiştir.

*Dil (İletişim) Problemleri*

İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşı karşıya kaldıkları sorunların başında dil ve iletişim ile ilgili problemler gelmektedir. Öğrenciler dil yetersizliklerinden dolayı bazen öğretmenlerin anlattıkları konuları anlayamadıklarını ve öğretmenlerden konuları tekrar anlatmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

SÖ6 “Türkçe bilmediğimizden dolayı bazı konularda sorun yaşıyoruz dersi anlamada. Mesela Kur’an’ı Kerim Tercümesi yapıyoruz onu Türkçeye çevirmede sorun yaşıyorum. Hocaların anlattıklarını bazen anlamıyoruz. Sınavlarda yazılan soruları anlıyorum ama cevabını yazmada daha çok zorlanıyoruz. Özellikle Temel dini bilgiler daha zor geliyor”.

SÖ4 “Derslerde anlamadığım zamanlar oluyor. Hocalarımızdan tekrar anlatmasını istiyorum. Onlarda anlatıyor. Sınavlarda anlamadığım kelimeleri hocaya soruyorum”.

Dil ve iletişim sorunlarının yaşandığı zamanlarda öğrencilerden Türkçeyi daha iyi bilenler sınıf arkadaşlarının anlamadıkları konuları tercüme etmek suretiyle onlara yardımcı olduklarını dile getirmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğu (SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12) Türkçeye dayalı ve Türkçe kavramların yoğun olarak kullanıldığı “Temel Dini Bilgiler” ve diğer dersleri anlamada zorlandıklarını bu nedenle anlamlı öğrenmeler edinemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum onların akademik başarılarına da etki ederken sınavlardan başarılı olabilmek için çoğunlukla bilgilerin ezberlenmesi yöntemine başvurdukları görülmektedir. Örneğin,

SÖ8 “6 yıldır Türkiye’deyim ben Türkçeyi öğrendim. Sınıfta arkadaşlarıma anlamadıkları konularda çeviri yapıyorum. En çok temel dini bilgiler dersinde zorlanıyorum. Çok fazla kavram var ben çeviremiyorum anlamını bilmiyorum. Sınavlarda Arapçam, Kur’an’ım çok iyi ama temel dini bilgiler dersinde boş kâğıt verdim”.

SÖ3 “Dinle ilgili derslerde çok sıkıntı yaşamıyorum anlıyorum diğer dersler matematik vs. daha zor. Ama temel dini bilgiler dersinin sınavından yazmakta zorlandığımdan zayıf aldım”.

SÖ7 “Din eğitim ile ilgili dersleri anlıyorum ama temel dini bilgilerde daha çok zorlanıyorum çok fazla kelime var bilmediğimiz. Din eğitimi dışındaki derslerde sorun daha fazla”.

ÖN9 “En çok temel dini bilgiler dersinde zorlanıyorum. Çünkü anlamadığım kelimeler çok. Diğer derslerden başarılıyım, ezberim iyi geçiyorum”.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

SÖ10 *“Arapça anadilimiz olduğu için Arapça ve Kur’an’da sıkıntı yaşamıyoruz. Temel dini bilgilerde az biraz sıkıntı oluyor. Sınavlarda her şeyi ezberliyorum. Yapılabiliyorum.*

SÖ12 *“Arapça ve Kur’an’da problem yaşamıyorum. Temel dini bilgilerde çok fazla Türkçe var o yüzden biraz problem oluyor. Sınavlarda ezberleyerek geçiyorum”.*

Yukarıda bazı öğrenciler tarafından da dile getirildiği üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça ve Arapçaya dayalı derslerden daha başarılı olduklarını, bu dersleri daha iyi anladıklarını ve bu derslerin dışındaki derslerin kendileri için daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin,

SÖ5 *“Dinle ilgili dersleri Arapça çok olduğundan daha iyi anlıyorum. Diğer derslerde daha çok zorlanıyorum. Sınavlarda öyle çok zorlanmadım yapabiliyorum”.*

SÖ2 *“Dinle ilgili derslerde çok sıkıntı yaşamadım diğer dersler daha zor”.*

SÖ11 *“Arapça bize en kolay. En fazla temel dini bilgilerde zorlanıyoruz anlamadığımız Türkçe kelimeler çok fazla. Yazılarda başarılı oluyoruz. Hocalar anlamadığımız yerleri tekrar anlatıyor. Sınavda ezberliyoruz.*

SÖ1 *“Dinle ilgili derslerin dışındaki derslerde daha çok zorlanıyoruz. Arapça hadis gibi dersleri daha kolay anlıyoruz. Çok zorlanmıyoruz.”*

Bununla birlikte bazı öğrenciler müfredattaki Türkçe ders saatlerinin artırılmasıyla zamanla dil ve iletişim ile ilgili sorunların azaldığını ve dersleri anlamada daha az sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir. Örneğin, SÖ1 *“İlk geldiğimizde dersleri çok anlamıyorduk şuan Türkçe dersleri artırıldı anlamaya başladık. Derslerde kendi adıma çok bir sıkıntı yaşamıyorum.”* şeklindeki ifadeyle bu durumu vurgulamıştır.

*Okul Kültürüne Uyum*

İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin hemen hemen hepsi kültürel kodları ve hazır bulunuşlulukları itibarıyla İHL’ye daha kolay uyum sağladıklarını, burada okutulan Arapça, Kuran’ı Kerim gibi derslerin anlaşılmasının kendileri açısından daha kolay ve uyumu destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin İHL’lere daha fazla teveccüh göstermesi neticesinde bu okullarda öğrenim gören birçok arkadaşlarının olması, okuldaki öğretmenler ile kurulan yakınlık ve öğretmenler tarafından sevildiklerini ifade etmeleri okula uyumlarını kolaylaştıran diğer etmenler olarak belirtilebilir. Örneğin,

SÖ1 *“Hocalarımız iyi. Kendimizi Türk bir öğrenci gibi hissediyoruz. Dinle ilgili derslerin dışındaki derslerde daha çok zorlanıyoruz. Arapça hadis gibi dersleri daha kolay anlıyoruz. Çok zorlanmıyoruz”.*

SÖ2 *“Ben İmam hatibe girerken çok mutlu oldum. Geçici eğitim merkezlerindeki eğitimden çok memnun değildim. Orada doktor vb. olamayacaktım ama bu okulu bitirince istediğim bir meslek sahibi olabileceğim”.*

Rıdvan DEMİR

SÖ8 “Bu okulda hocalar bizi çok seviyor. Bu okulda okumak bizim için daha kolay. Diğer okullarda biz daha çok sıkıntı yaşıyoruz”.

SÖ5 “Bizim için bu okulda okumak diğer okullara göre daha kolay”.

SÖ6 “Bu okula alışmak daha kolay oldu”.

SÖ7 “Bence daha rahat uyum sağladık doğru. Burada Suriyeli çok arkadaşımız var. Din derslerini anlamak daha kolay”.

SÖ9 “Daha rahat doğrudur çünkü biz Arapça biliyoruz. Bu okulda Arapça, kuran dersimiz var. Bunları anlamada zorlanmıyoruz”.

SÖ10 “Bu okulda okumak en iyisi”.

SÖ11 “Doğru. Arapça, kuran gibi dersler var burada bizim için daha rahat başarıyoruz”.

SÖ12 “Burada daha başarılı oluyoruz. Arapça kuran var. Daha rahat uyum oluyor”.

#### Verilen Dini Eğitim ve Ders Materyallerinin Yeterliliği

İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrenciler büyük oranda din eğitimle ilgili ders kitaplarının eğitim açısından yeterli olduğunu düşünmektedir (SÖ1, SÖ2. SÖ3 SÖ4 SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10). Örneğin,

SÖ1 “Çoğumuz ders kitaplarını okuyabiliyoruz. Kitap eksikliği çekmiyoruz”.

SÖ6 “Dinle ilgili kitapları daha kolay anlıyoruz”.

Öğrencilerden bir kısmı ise ders kitaplarının Türkçeye dayalı olan (Temel Dini Bilgiler Dersi gibi) derslerin kitaplarında çok fazla Türkçe kavram bulunmasından dolayı anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Anlamadıkları konularda ise öğretmenlerin desteğine başvurduklarını dile getirmişlerdir.

SÖ8 “Ders kitaplarım var ama en çok temel dini bilgiler kitabını anlamada zorlanıyorum”. SÖ9 “Temel dini bilgiler kitabında bazı zor kelimeler var”.

SÖ11 “Ders kitabı Türkçe olunca zor oluyor hoca açıklamazsa biz anlamada zorluk çekiyoruz”.

SÖ12 “Kitaplardan çok bir şey anlamıyorum. Mesela temel dini bilgiler gibi hoca eğer çevirmezse anlatmazsa anlamıyorum”.

Öğrencilerin çoğunluğu İHL’de verilen din eğitimini buldukları sınıf düzeyi ve aldıkları mesleki derslerin az olmasından dolayı yeterli bulduklarını ifade ederken (SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6 SÖ, SÖ8) bir kısmı ise kolay ve basit bulduklarını belirtmişlerdir (SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12). Bazıları ise aldıkları dini eğitimin kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir (SÖ7). Örneğin;

SÖ1 “9.sınıf olarak din eğitimiyle ilgili olarak sadece Arapça, Kuran ve Tecvit görüyoruz. Diğer dini dersleri henüz görmüyoruz bunlar da bizim için yeterli”.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

SÖ8 “Yeterli benim ihtiyacımı karşılıyor”. SÖ7 “Orta derecede yeterli”. SÖ9 “Bana kolay geliyor”. SÖ11 “Bize çok basit geliyor”. SÖ12 “Şuan için biraz kolay”.

*Dini Anlamada Yorum (Mezhep) Farklılığı*

Öğrencilerin Türkiye’deki ile Suriye’deki din eğitimi arasında farklılık olup olmadığı konusundaki görüşlerine bakıldığında büyük oranda verilen eğitimin birbirine benzediği yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden Türkiye’de verilen dini eğitimin daha iyi olduğunu belirtenler olduğu gibi bazı farklılıkların olduğunu dile getirenler de olmuştur. Öğrenciler farklılık olarak genellikle Suriye’de Şafii, Türkiye’de ise Hanefi mezhebine göre eğitim verildiğini, buna bağlı olarak abdestin alınışı, namazda okunacak dualar gibi konularda küçük farklılıklar olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Suriye’de derslerin Arapça olması, Kur’an-ı Kerim’in tecvit ve kıraati konusunda bazı farklılıkların olduğu, Mushaf’ların yazılış şeklinin farklı olduğu gibi hususlarda öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

SÖ1 “Eğitim birbirine benziyor. Kuran dersinde Türk hocaların kıraatla ilgili çok küçük farklılıklar olabiliyor”.

SÖ2 “Çok farklı değil ama burası daha iyi”.

SÖ3 “Genel olarak benzer ama bazı konularda farklılıklar var”.

SÖ4 “Çok az farklılık var. Mesela namaz abdest biraz farklı öğrendik orda”.

SÖ5 “Orada dersleri Arapça okuyorduk burada Türkçe öğreniyoruz. Çok farklılık yok. Temel dini bilgiler dersi için çok az farklılıklar var”.

SÖ6 “Orda Şafii ve Hanefi mezhebine göre eğitim de veriliyordu burada yok”.

SÖ7 “Biraz farklılık var ben şafiyim mesela buradakiler Hanefi namazda okunacak dualarda bazı farklılıklar oluyor onun dışında çok yok”.

SÖ10 Kuranda Tecvit ahkâmı bizden farklı biraz. Okumada küçük farklılıklar var. Mezhepsel farklılıklar biraz oluyor. Bilimsel derslerde farklılık yok aynı. Çok farklılık yok”.

SÖ11 “Tecvit ve kıraat farklılıklarından kaynaklanan sorunlar var. Mushaf yazılış farklı. Türkçe olması zor”.

SÖ12 “Kur’anla ilgili olarak Tecvit kuralları biraz farklı. Onun dışında çok farklılık yok”.

**Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular**

Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda çalışan meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular aşağıda belirtilmiştir. Bazı öğretmenler öğretim ortamlarında, Suriyeli öğrenciler ile ilgili çeşitli problemler (ötekileştirme okul kültürüne uyumsuzluk, Türkçe öğrenmeye direnç, dini anlamada yorum (mezhep) farklılıkları, erken evlilik düşüncesiyle eğitime soğuk bakmak, vb.) ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda da görüleceği üzere öğretmenler, Suriyeli



öğrencilerin ifade ettiği sorunlara kimi zaman katılırken kimi zaman farklı düşünceler dile getirmişlerdir.

#### *Ötekileştirme*

Öğretmenlere göre öğrenciler arasında kimi zaman görülen ötekileştirme problemi ilk dönem daha sık rastlanan bir durumken ikinci dönem azalmıştır. Kız öğrencilerin daha çabuk uyum sağladığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Bununla birlikte probleminin çözümünde din eğitimcileri genellikle dini referanslar kullanarak sorunun aşılmasında ve çözümünde etkin rol almışlardır. Eğitimciler bu konuyu şöyle dile getirmişlerdir:

*ÖT1 “Buradaki kız öğrenciler Türk öğrencilere daha çabuk uyum sağladılar. Ayrımcılık kısmen var ama ikinci dönem daha az öğretmenlerin de gayretiyle İslam kardeşliği vurgusu ile bu aşılmaya çalışıldı”.*

*ÖT2 “Bazı öğrenciler kendilerinin ayrımcılığa tutulduğunu 2.sınıf olduklarını düşünüyorlar mesela ödev veriyorum bunları Türklere de verdiniz mi, onlar dışarıda biz niye çıkmıyoruz gibi sorularla karşılaşıyoruz kendilerince ayrımcılığa tabi tutulduklarını düşünüyorlar”.*

*ÖT3 Ayrımcılık ilk dönem oluyordu II. dönem pek olmadı. Şuan herkes kendi sınıfında öğrenim görüyor. Kardeşlikten vurgu yaptık, hepimiz Müslüman’ız, kardeşiz, birbirimize sahip çıkmalıyız, Çanakkale de şehit olanlardan buradan da vardı Halep’ten de vardı gibi dini referansları kullanarak, öğüt vererek bunların aşılmasını sağlamaya çalıştık. Zamanla çözüleceğini düşünüyorum.”*

#### *Okul Kültürüne Uyum*

İHL’de çalışan öğretmenlerin bazıları Suriyeli öğrencilerin İHL’ye genel olarak uyumlu olduğunu ve İmam hatip okullarının bu öğrencilerin en rahat uyum sağlayacağı okullar olduğunu belirtirken bazıları ise bu öğrencilerin daha çok okul disiplini veya davranışsal açıdan problem yaşadıklarını ve okul kurallarına uymada sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin;

*E1 “Bazı öğrencilerde tamamen imam hatip şuurundan uzak olmakla birlikte genel olarak imam hatibe uyumlular”.*

*E4 “Kur’an ve Arapça derslerine giriyorum. Kur’an dersinde hiç problemle karşılaşmıyorum. Arapçada iletişim açısından ben çok sorun yaşamıyorum. “Suriyeli öğrenciler için imam hatip okulları en rahat uyum sağlayacakları okullardır diyebiliriz”.*

*E2 “Problem olarak en başta Türk okullarına uyum problemleri vardır. Okulun düzenine alışmaları sıkıntı yaşıyorlar. Mesela sınıf kapısını çalmak onlara galip geliyor, geç gelme alışkanlıkları var neden formayla gelmesi gerektiği, sınıfa tükürmemek gibi uyum problemleri var. Bir şubede kısmen aştık ama diğer iki şubede bu problemler hala devam ediyor. Mesela bayan hocalara diğer hocalara olduğu gibi saygı duymuyorlar”.*

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

E3 “60 civarında Suriyeli öğrencinin Kur’an-ı Kerim dersine giriyorum. Suriyeli öğrencilerimizin biraz uyum problemleri var. Geçen I. Dönem daha fazlaydı. II. Dönem daha uyum sağladılar. Derslere girip çıkmada, geç kalmada, devamsızlık problemi gibi konularda sorun yaşıyorlar. Davranış problemleri var. Yani neden kaynaklanıyor bilmiyorum ama okul kültürünü benimsememe söz konusu. Derste çok bir sıkıntı yaşamıyoruz. Türkçe çok ders anlatımı olmadığından yüzünden okuma/ uygulama yapıldığından dolayı çok problem yaşamıyoruz, zaten kendi anadilleri olduğu için. 9. Sınıfın birinde pek sorun yaşamıyorum ama diğer şubede ders ve derse uyumla ilgili sıkıntılar var.”

*Dini Anlamada Mezhep/Yorum Farklılıkları*

Öğretmenler dini anlamada yorum (mezhep) farklılıkları ile ilgili olarak Suriyeli öğrencilerin yukarıda tespit ettiğimiz görüşlerine benzer ifadeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı Suriyeli öğrencilerin kendi ülkelerindeyken edindikleri bilgilerin Türkiye’de öğrendikleri bilgilerle örtüşmediğinde kolaylıkla reddedebildiklerini, Kur’an’ı Kerimin yazımıyla ve kıraatiyle ilgili bazı problemlerin yaşandığını ifade etmişlerdir. Örneğin;

E2 “Temel Dini Bilgiler dersinde namaz abdest gibi ibadetleri ben Hanefi mezhebine göre anlatıyorum onlar ise şafi başlı başına problemimiz bu olmaya başladı diyebilirim. Bazen hadisleri çok kolay reddedip haram diyebiliyorlar. Bizim derslerde kullandığımız hattımız onların alışmış olduklarından farklı en çok kızdığım şeylerden birisi mesela öğrenci Kur’an-ı Kerimi çizmiş karalamış bu yanlış diyor. Hâlbuki bizdeki asar işareti onlarda yok, hat farklı. Ama çok kolay bunun haram deyip reddetmeye gidebiliyorlar.”

E1 “Kur’an dersi açısından öğrenciler genelde Suudi hatlı Mushaflara alışmış olduklarından bizim okuduğumuz Mushaflarda duraklarda ve secaventlerde bizim gibi durmuyorlar. Başlarken euzü besmelenin besmele kısmını söylemiyorlar ben uyardığım vakit yapıyorlar bunu”.

*Dil Problemleri ve Dil (Türkçe) Öğrenmeye Direnç*

Öğretmenlerden bazıları iletişim sıkıntılarını yaşamadıklarını ifade ederken (E4) bazıları ise Suriyeli öğrencilerin Arapçaya dayalı olmayan Türkçe ağırlıklı derslerde Türkçe dil yetersizliklerinden dolayı dersleri anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğretmenler görüşleri şunlardır:

E1 “Anlama ile ilgili olarak Kur’an’ı Kerim ayetlerini izah ediyorsanız ayetler Arapça olduğu için onları anlamada çok zorluk çekmiyorlar ama “Temel Dini Bilgiler” dersinde terimler vesaire değiştiği için anlarken çok zorlanıyorlar hatta bazen boş boş bakıyorlar anlayamıyorlar”.

E5 “En çok Türkçeyi anlamadıklarından dolayı orda sıkıntı yaşıyorum. En büyük problem bu bizde. Dersi anlamada zorlanıyorlar.”

Rıdvan DEMİR

Bazı öğretmenler ise öğrencilerin dil yetersizlikleri ile ilgili olarak iletişim kurmada zorlandıklarını ve bundan ötürü kimi zaman öğrenmeye soğuk baktıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

E2 *“Öğrenci bir şey sormak istiyor Arapçada veya Temel Dini Bilgiler dersinde anlatmakta güçlük çekiyor, anlatamadıkça bir yerden sonra vazgeçiyor ve öğrenmekte istemiyor. Kendini anlatamayınca çocuk hırçınlaşıyor özellikle bir şubede bunu yaşıyorum.”*

Öğretmenler Suriyeli bazı öğrencilerin Türkçe öğrenmek istemediklerini veya öğrenmeye karşı direnç gösterdiklerini ve durumun eğitim ortamlarında kimi zaman sıkıntıya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin;

E1 *“Bazı öğrencilerde Suriye’de aldıkları ideolojik eğitimden kaynaklanan farklı bir Arap milliyetçiliği anlayışı hala var. Bunun kırılması lazım diye düşünüyorum. Hala kendi aralarında Arapça konuşup Türkçe konuşmaya diretenler var. Eğer bu ülkede yaşayacaklarsa ve vatandaşımız olacaklarsa Türkçe öğrenmelidirler”.*

E2 *“Arapça dersinde Suriyeli öğrencilerin olduğu bir şubede çocuklar verdiğim metni çok güzel çeviri yapıyorlar ama diğer şubede Türkçeleri yeterli olmadığı için Arapça metni Türkçeye çeviremiyorlar bu yüzden Arapça yazayım Türkçeye çevirmeyim diyor öğrenci”.*

E5 *“Hepsi değil tabi ama aralarında Türkçeyi çok iyi konuşanlar var. Ama tabi hiçbir şey bilmeyenlerde var. Mesela beş senedir Türkiye’de ama bir kelime dahi öğrenmemiş olanlarda var. Onlarda sıkıntı yaşıyoruz”.*

#### **Çeşitli Nedenlerle Eğitime Olumsuz Tavır Sergileme**

Suriyeli öğrencilerin okula uyum noktasında sorun olan durumlardan birisinin de özellikle kız öğrenciler arasında görülen erken evlilikler olduğu ifade edilmektedir. Örneğin kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir İHL’de çalışan öğretmen E5 *“Sorun ders açısından değil de onlar açısından olabilir. Öğrenmek istemiyorlar, dinlemek istemiyorlar öğrenciyle alakalı yani okusak ne olacak okumasak da olur, nasıl olsa evleneceğiz zaten düşüncesinde olanlar var. Hani bunlarda evlenme yaşı küçük ya, nişanlı olan vs. var”* diyerek ifade etmiştir.

#### **Tartışma ve Yorum**

Bu çalışmada Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı Kilis ili örneğinde Türk eğitim sistemine dâhil edilen ve İHL’ye devam eden Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İHL 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrenciler ve bu okullarda çalışan meslek dersi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonunda İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştığı sorunlar ana teması altında; “Ötekileştirme”, “Dil (İletişim) Problemleri”, “Okul Kültürüne Uyum”, “Verilen Dini Eğitim ve Ders Materyallerinin Yeterliliği”, “Dini Anlamada Yorum (Mezhep) Farklılığı”, “Dil Öğrenmeye Direnç ve Çeşitli Nedenlerden Eğitime Olumsuz Tavır Sergileme” alt temalar olarak belirlenmiştir.

## *İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

Ötekileştirme, akran zorbalığı veya dışlanma Suriyeli öğrencilerin sosyal hayatta ve eğitim kurumlarında karşılaştığı bir problemdir (Kurter, 2017: 7). Bazı veliler, bu sebeple çocuklarını devlet okullarına gönderme noktasında çekinceler yaşamaktadırlar (HRW, 2015: 23,40). Görüşülen öğrenciler ve öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okula ilk başladıkları dönemlerde Türk öğrenciler ile bazen problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerin kendilerini istemediklerini, kimi zaman aralarında kavgaların yaşandığını ve onlarla beraber oynayamadıklarını dile getirmişlerdir. Göçmen çocuklar üzerine yapılan gerek din eğitimi ile ilgili (Kızılabdullah ve Yürük, 2018; Altıntaş, 2018) gerekse diğer eğitimsel çalışmalarda (Topsakal, Meray ve Keçe, 2013; Börü ve Boyacı, 2016; Kiremit ve diğer., 2018: 9) göç ile gelen öğrencilerin *dil engeli, kültürel uyumsuzluk, ön yargı* vb. nedenlerden zaman zaman dışlandığına dair benzer bulgulara ulaşılmıştır. Diğer taraftan Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu okullarda öğrenciler arasında ilk başlarda çok sık karşılaşılan bu sorunun zaman içerisinde gittikçe azaldığı öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu problemin aşılmasında hem Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına uyumlarının gün geçtikçe artması hem de okul idarecileri ve öğretmenlerin bu konudaki çabalarının sonucu olduğu söylenebilir. Zira öğretmenlerin İslam (din) kardeşliği gibi dini referanslara başvurarak bu sorunun çözümünde etkin rol aldıkları belirlenmiştir. Erkan'a (2016: 9–31) ait çalışmada dinin göç sürecinde göçmenlerin yeni yaşam alanlarında tutunabilme çabalarında önemli bir referans olarak işlev gördüğü ve bu süreçte her iki topluluğun ortak inancı olan İslam dininin bir arada yaşama ve sorunları birlikte aşmada önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğrencilerin devam ettiği sınıfların bir nevi hazırlık sınıfı şeklinde (homojen) olması nedeniyle Suriyeli öğrencilerden oluşması bazı öğrencilerin gelecekte Türk öğrenciler ile sorun yaşayabilecekleri endişesini taşıdıklarını göstermektedir. SÖ1 'in "*Ancak seneye sıkıntı yaşayabiliriz çünkü seneye Türk öğrencilerle birlikte ders işleyeceğiz. Bu sene sınıftakilerin hepsi Suriyeli o yüzden pek sorun olmadı*" ifadesi bu endişeyi belirtmesi açısından dikkat çekicidir.

Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre İHL'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadığı en büyük sorunlardan birisi de "dil ve iletişim" ile ilgilidir. Bireyin içinde bulunduğu toplumda kendisini ifade edebilmesinin ve toplumdaki diğer insanlarla iletişim/etkileşim kurabilmesinin temel aracının dil olduğu göz önünde bulundurulduğunda dil bariyerinin hem göç edenler kişiler hem de ev sahibi ülke vatandaşları açısından birçok sorunu beraberinde getirdiği söylenebilir. Dil bariyeri ülkemizde bulunan sığınmacıların hem toplumsal hayatlarında hem de hizmet aldıkları çeşitli kurumlarda karşılarına çıkmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016: 75). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullar da bu kapsamda değerlendirilebilir. İHL'deki Suriyeli öğrenciler ve öğretmenlerde bu sorunla karşı karşıya gelmektedir. Öğrenciler dil yetersizliklerinden dolayı gerek öğretmenlerin derslerde anlattıkları konuları gerekse sınavlarda sorulan soruları bazen anlayamamaktadırlar. Çalışmamızda tespit edilen dil ve iletişim kaynaklı problemler gerek din eğitimi (Kızılabdullah ve Yürük, 2018: 295; Tosun ve diğer., 2018: 115;

Altıntaş, 2018: 473) gerekse diğer eğitim ile ilgili yapılan (Börü ve Boyacı, 2016: 151; Özer ve diğer., 2016: 98) çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda dil yetersizliklerinden dolayı Suriyeli öğrencilerin anlama, kavrama, iletişim kurmada zorlanma vb. sorunlar yaşandığı bulgularına ulaşıldığı görülmektedir.

Dil sorunuyla ilgili olarak öğrenciler din eğitimi ile ilgili Türkçeye dayalı ve Türkçe kavramların yoğun olarak kullanıldığı “Temel Dini Bilgiler” dersinde (ve Türkçe olan diğer dersleri) anlamada zorlandıklarını bu nedenle anlamlı öğrenmeler edinemediklerini belirtmişlerdir. İHL’de öğrenim gören Türk öğrenciler açısından meslek dersleri arasında en az zorluk çekilen derslerden birisi olan (Ağırakça, 2018: 37) “Temel Dini Bilgiler” dersi, Suriyeli öğrenciler açısından ise içinde barındırdığı Türkçe kavramların fazlalığından dolayı öğrenilmesi en güç derslerden birisi olmaktadır. Bu durum onların akademik başarılarına da etki etmektedir. Öğrencilerin bu dersin sınavlarından başarılı olabilmek için çoğunlukla bilgilerin ezberlenmesi yöntemine başvurdukları görülmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından da dile getirilen bir husustur (Demir ve Okşar, 2018: 298). Altıntaş’ın (218: 479) çalışmasında da öğrencilerin dil yetersizliğine bağlı olarak sınavlarda akademik açıdan daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Bununla birlikte bazı öğrenciler müfredattaki Türkçe ders saatlerinin artırılmasıyla zamanla dil ve iletişim ile ilgili sorunların azaldığını ve dersleri anlamada daha az sıkıntı yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin görmüş oldukları derslere bakıldığında 9. Sınıfın I. Döneminde hafta 26 saat ile Türkçe dersi dikkat çekmektedir (EK1). Öğrencilerin dil yeterliliklerinin artırılması ve uyum sağlamaları açısından bunun yararlı olduğu görülmektedir. Ayrıca dil ve iletişim sorunlarının yaşandığı zamanlarda Türkçeyi daha iyi bilen Suriyeli öğrenciler sınıf arkadaşlarının anlamadıkları konuları tercüme etmek suretiyle öğrenci ve öğretmenler arasında iletişimin gerçekleşmesine katkı sağlamışlardır. Aslında bu durum yapılan farklı çalışmalarda tespitlerle de örtüşmektedir. Örneğin; Kiremit ve diğer., (2018: 10) ile Demir ve Okşar, (2018: 303) çalışmalarında öğretmenlerin dil problemlerinin yaşandığı durumlarda çözüm stratejileri olarak, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilere bilmeyenler için tercümanlık yaptıkları belirlenmiştir.

Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça ve Arapçaya dayalı derslerden daha başarılı olduklarını, bu dersleri daha iyi anladıklarını ve bu derslerin dışındaki derslerin kendileri için daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. İHL’deki din eğitimi ile ilgili müfredatın öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu konuyla Tosun ve arkadaşlarının (2018: 128) çalışmasında “özellikle İmam-Hatip okullarında okuyan göçmen öğrencilerin, din eğitime yönelik dersleri Türkiye’de aldıkları eğitimin olumlu yanları arasında değerlendirdikleri ve anaillerinin Arapça olmasından dolayı Arapça’ya dayalı derslere (Arapça, Kuran, Hadis vb.) karşı olumlu tutum sergiledikleri” tespit edilmiştir. Zira öğrencilerin I. dönem için aldıkları din eğitimi meslek derslerine bakıldığında dört saat Arapça ve Kur’an’ı Kerim, bir saat Temel Dini Bilgiler dersini aldıkları görülmektedir. Bunların dışında diğer dersler ise ikişer saatten oluşan yabancı dil ve beden eğitimi dersleridir.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

9. Sınıfın 2. Döneminde ise Türkçe dersinin saati azaltılarak diğer branş derslerine de yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler her ne kadar diğer derslere (matematik, fizik vb.) nazaran din eğitimi ile alakalı derslere hazırbuluşlulukları itibarıyla yatkın ve bu derslerden daha başarılı oldukları gözlenirse de içerisinde çok fazla Türkçe sözel kavram ve terimler barındıran (Temel Dini Bilgiler) dersini anlamada güçlük çektikleri dikkat çekmektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşanan sorunlardan bir tanesi de “Okul Kültürüne Uyum” ile ilgilidir. Aslında okul kültürüne uyum yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı benzer sorunlardan birisidir. Okul kültürüne uyum konusunda öğrenci ve öğretmenler arasında bazı görüş farklılıkları bulunmaktadır. İHL’de çalışan öğretmenlerin bazıları Suriyeli öğrencilerin İHL’ye genel olarak uyumlu olduğunu ve İmam Hatip okullarının bu öğrencilerin en rahat uyum sağlayacağı okullar olduğunu belirtirken bazıları ise bu öğrencilerin daha çok okul disiplini veya davranışsal açıdan problem yaşadıklarını ve okul kurallarına uymada sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dil farklılığının yanı sıra, kültür ve yaşam tarzındaki farklılıklara ek olarak travmatik bir sürecin mağduru olan öğrencilerin psikolojik durumları okullara uyumlarını zorlaştırabilmektedir (Gülpinar, 2017: 156). Bu konuda yapılan çalışmalarda; öğrencilerin tutum ve davranış problemlerinin olduğu “okul veya sınıf kurallarını tanımakta ve uyum sağlamada” zorlandıkları tespit edilmiştir (Sarıtaş ve diğer., 2016: 217). Topsakal ve arkadaşlarının (2013: 553) araştırmasında ise göç nedeniyle gelen öğrencilerin “okul-sınıf kurallarına uymakta zorlandığı ve bu öğrencilerin okul kurallarını daha çok yaşayarak öğrendiği” ifade edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin görüşlerine ait bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun kültürel kodları ve hazır bulunuşlulukları itibarıyla İHL’ye daha kolay uyum sağladıkları, burada okutulan Arapça, Kuran’ı Kerim gibi derslerin okula uyumu destekleyen etkenler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Suriyeli öğrencilere İmam Hatip Ortaokulu ve Liselerinde, Suriye tarihi ve kültürünü kapsamlı olarak anlatan Suriye Halk Kültürü, Arap Dili ve Edebiyatı gibi Arapça programların da sunulması (MEB DÖGM, 2017: 9) bu okulların Suriyeli öğrenciler tarafından tercih edilmesini sağlayan etkenler olarak ifade edilebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin İHL’lere daha fazla ilgi göstermesi dolayısıyla bu okullarda öğrenim gören birçok arkadaşlarının olması, okuldaki öğretmenler ile kurulan yakınlık okula uyumlarını kolaylaştıran diğer unsurlar olarak belirtilebilir. Öğretmenlerin ilgili ve sevecen davranması, yapılan diğer çalışmalarda da (Börü ve Boyacı, 2016: 153; Tosun ve diğer., 2018: 128) öğrencilerin okula uyumlarını pozitif etkileyen faktörler olarak ifade edilebilmiştir. Diğer taraftan Kilis gibi coğrafi olarak Suriye’ye yakın olan illerde Suriyeli çocukların sosyal uyumunun nispeten daha iyi olduğu, bunun temel nedenlerinin ise benzer kültüre sahip olma ve bölgedeki illerde Arapça bilen insan sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir (SETA, 2017: 14).

İHL’de öğrenim gören Suriyeli öğrenciler büyük oranda din eğitimle ilgili ders kitaplarının eğitim açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden bir

kısmı ise ders kitaplarının Türkçeye dayalı olan (Temel Dini Bilgiler gibi) derslerin kitaplarında çok fazla Türkçe kavram bulunmasından dolayı anlamakta zorlanmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu İHL’de verilen din eğitimini buldukları sınıf düzeyi ve aldıkları mesleki derslerin az olmasından dolayı yeterli bulduklarını ifade ederken bir kısmı ise kolay ve basit bulduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin, Arapçaya dayalı (Fıkıh, hadis) veya ezber gerektiren Kur’an gibi çok fazla Türkçe bilgisi gerektirmeyen derslerde diğer derslere oranla akademik açıdan daha iyi bir durumda olduğu yapılan başka çalışmalarda da (Taştan ve Çelik, 2017: 58; Demir ve Okşar, 2018: 294) tespit edilmiştir. Öğrencilerin anadillerinin Arapça olması ve Suriye’de buldukları eğitim süreçlerinde bu dersleri almaları nedeniyle (Çalışkan, 2016: 255–258) pek fazla sorun yaşamadıkları ifade edilebilir.

Öğrenciler, Suriye’de verilen din eğitim ile Türkiye’de verilen din eğitimi karşılaştırıldığında genel olarak bir farklılık bulunmadığını ifade etmekle birlikte bir kısmı ibadetlerin öğretiminde mezhepsel farklılıklar bulunduğu değinirken bir kısmı da Kur’an derslerinde Mushafların yazılış biçimine ve Tecvit / Kıraat farklılıklarının bulunduğu değinmişlerdir. Bu konuda öğrenciler ile öğretmenlerin ifadeleri benzerlik göstermektedir. Kızılabdullah ve Yürük (2018: 294), çalışmalarında bazı din eğitimcilerinin “namazlar konusunda ve bazı konularda mezhep sıkıntılarının var olduğunu” ifade ettikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada DKAB dersinin Hanefi mezhebi ağırlıklı işlendiği, Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun Şafii mezhebinden olduğu için bazı sorunların yaşanabildiğine değinilmiştir. Bu durum bizim bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin bir kısmı farklı nedenlerden dolayı (bazen dil yetersizliklerinden bazen ideolojik vb.) Türkçe öğrenmeye direnç göstermektedir. Kilis genelinde Suriyeli nüfusun yoğun olması, öğrencilerin aile ve diğer sosyal ortamlarda Arapça konuşmaları, zorunlu ihtiyaçlar hariç Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymamaları, kimliklerini koruma bağlamında Arapçayı kaybetme endişesi (Taştan ve Çelik, 2017: 39), milliyetçilik vb. sebepler onların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ötelemektedir. Bu durum okul ve sınıf ortamlarında hissedilmektedir. Benzer çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin asimile olma korkusu, kimlik çatışması yaşaması (SETA, 2017: 63), aidiyetsizlik (Taştan ve Çelik, 2017: 43) gibi sebeplerle Türkçe öğrenmeye direnç gösterdikleri tespit edilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin eğitime soğuk bakma nedenlerinden birisi de erken yaşta evlilik sorunudur. Bu durum özellikle Suriyeli kız öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birisi olarak ifade edilebilir (Culbertson ve Constant, 2015: 19; Aktaş, 2016: 38–44). Bu sorun gerek eğitim seviyelerinin düşük olmasına gerekse eğitime mesafeli durmalarına neden olabilmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016: 193). Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da kızların bir gelecek tasavvur edemediklerine ve evliliği bir kurtuluş seçeneği gibi gördüklerine (Oytun ve Gündoğar, 2015: 16; SETA, 2017: 31,81; Emin, 2016: 21) dair benzer sonuçların tespit edildiği görülmektedir.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve kültürel kodları itibarıyla en rahat uyum sağlayacakları okulların imam hatip okulları olduğu, bu okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil-iletişim, okul kültürüne uyum, dinin farklı yorumlanmasından kaynaklanan problemler ile karşılaştıkları ve çeşitli nedenlerden (kız çocukları özelinde erken evlilik vb.) eğitime olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunların çözülmesi noktasında; Türkçe dil eğitimine erken yaşta başlamaları ve dil yetersizliği olan öğrencilerin telafi programları yapılarak bu öğrencilerin yetersizliklerinin giderilmesi sağlanabilir. Okul kültürüne uyum ve ötekileştirme sorunlarının çözümü noktasında okul rehberlik servislerinin daha etkin kılınması ve öğrencilerin kaynaşmalarını sağlayacak sosyal-kültürel, spor etkinlikleri vb. faaliyetlerinin yapılması sağlanabilir. Dinin farklı anlaşılması “mezheplerin dini pratikte farklı uygulamaları” noktasında Suriyeli öğrencilerin mezheplerin din olmadığı, dinin bir yorumu ve dini sorunların çözümünde bir zenginlik olduğu hususu olduğu gibi hususlarda doğru bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca Mushaflarda kullanılan hareketlerin, durakların veya secaventlerin yazılış farklılığının olabileceğini, bunların Kur’an-ı Kerimin özüne bir zarar vermeyeceği hususunda öğrencileri bilgilendirilmeleri bu sorunun zamanla ortadan kalkmasını sağlayabilir. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrenciler ile daha iyi iletişim kurabilmeleri amacıyla çok kültürlü eğitim hakkında hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.

**Kaynakça**

Ağırakça, G. P. (2018). Temel dini bilgiler dersinin öğretimi, (Ed. Emine Keskiner), *İmam Hatip Liselerinde Mesleki Din Öğretimi*, İstanbul: Yekder Yayınları, s.11-39.

Aktaş, A. (2016). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli kadın mülteciler: Kilis örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma)”. *Marife Dergisi*, 18/2, 469–498.

Ayten, A. ve Sağır, Z. (2015). Dindarlık, dinî başa çıkma ve depresyon ilişkisi: Suriyeli sığınmacılar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47 (47), 5-18. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/maruihd/issue/17585/184194>.

Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (gem) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290–1310.

Belli, A. ve Aydın A. (2017), Türkiye’deki Suriyeli nüfusa karşı gelişen nefret söylemleri ve sosyal medya, *Kayes 2017 I. Uluslararası Kahramanmaraş Yönetim, Ekonomi Ve Siyaset Kongresi* 12-13-14 Ekim 2017, S.428-439, Kahramanmaraş.



BEKAM. (2015). Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu. Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi, İstanbul.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123–158. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>.

Coşkun, İ ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).

Culbertson, S. ve Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. RAND Corporation, Santa Monica, Calif.

Demir, R. ve Okşar, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Kilis ili örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 285–312.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).

Erkan, E. (2016). Suriyeli göçmenler ve dini hayat: uyum, karşılaşma, benzeşme Gaziantep örneği. *İlahiyat Akademi*, 3 (4), 1–35.

Eryücel, S. (2013). Yaşam olayları ve olumlu dini başa çıkma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 251–271.

Göç İdaresi. (2018). Göç İstatistikleri 2018. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik) (Erişim Tarihi, 20.12.2018).

Güllüpnar, F. (2017). Suriyelilerin eğitimine Suriyelilerin gözünden bakmak: Eskişehir’de Suriyelilerin toplumla bütünleşme perspektifleri üzerine değerlendirmeler. *Göç Konferansı 2017 Seçilmiş Bildiriler*, Transnational Press London. ss.153–162.

HRW (Human Rights Watch). (2015). “When I Picture My Future, I See Nothing” Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey, U.S.A. [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey1115\\_reportcover\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115_reportcover_web.pdf) (Erişim Tarihi, 22.12.2018).

Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14 (2), 1045–1057.

Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2018). The contribution of the religious culture and ethics course on the integration of children of Syrians in Adana, Turkey. *Religious Education*, 113:3, 289-301. Doi: 10.1080/00344087.2018.1456067.

Kiremit, R.F., Akpınar, Ü., ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139–2149. Doi:10.24106/kefdergi.428598.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

Kirman, M. A. (2017). Sosyal bir olgu olarak göç. İslam Coğrafyasında Terör, *Göç ve Mültecilik Sempozyumu*, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 109–129.

Kurter, M. Ç. (2017). Suriyeli Mültecilerin Eğitim Hakkına Erişimi Saha Araştırması Tarama Raporu. [https://www.academia.edu/31170856/Suriyeli\\_M%C3%BCltecilerin\\_E%C4%9Fitim\\_Hakk%C4%B1na\\_Eri%C5%9Fimi](https://www.academia.edu/31170856/Suriyeli_M%C3%BCltecilerin_E%C4%9Fitim_Hakk%C4%B1na_Eri%C5%9Fimi). Erişim Tarihi, 01.12.2018)

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri Genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> (Erişim Tarihi, 20.12.2018).

MEB. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrenciler Konulu Resmi Yazı. [http://reyhanli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/28132658\\_19072017-10969431\\_5ve9siniff\\_kayit.pdf](http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf) (Erişim Tarihi, 10.01.2018).

MEB DÖGM. (2017). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü İmam-Hatip Ortaokulları ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Arapça Tanıtım Kitapçığı [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/29180730\\_Kitapcik\\_21\\_06\\_2017\\_with\\_Turkish\\_3.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/29180730_Kitapcik_21_06_2017_with_Turkish_3.pdf) (Erişim Tarihi, 01.01.2018)

Özer, Y. Y, Komsuoğlu, A, ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34–42.

SETA, (2017). Engelleri aşmak Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak. Ankara: SETA (Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları).

Seydi, A, R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 31, 267–305.

Sıcak, A. (2018). Başa çıkma stratejileri açısından Kur'an'da hicret realitesi. *Antakiyat*, 1 (1), 43-63.

Tan, M., Belli, A. ve Aydın, A. (2012), "2002 sonrası ve Arap baharı kapsamında Türkiye Suriye ilişkileri ve bölgesel yansımaları", *II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu*, 01-02 Ekim 2012, Kahramanmaraş, 66- 74.

Taştan, C. Kavuncu, A. Ç., Akbulut, A. M., İrdem, İ, Osmanoğlu, E, Özkaya, Ö. ve Yıldız, A.K. (2016). Uluslararası kitlesel göçler ve Türkiye'deki Suriyeliler, I. *Uluslararası Göç ve Güvenlik Konferansı Sonuç Raporu (11–13 Kasım 2016)*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107–133. Doi: 10.17494/ogusbd.45708.7.

Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe. M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 547-560.

*Rıdvan DEMİR*

TÜRKSAM. (2018). Türkiye Uluslararası İlişkiler ve Stratejik Analizler Merkezi Göç/Göçmen Bülteni (26 Mart 2018) <http://turksam.org/turksam-goc-gocmen-bulteni-26-mart-2018> (Erişim Tarihi, 11.12.2018).

UNICEF (2015). Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study. UNICEF MENA Regional Office: UNICEF.

UNICEF.(2017). Türkiye’de ‘Kayıp bir Kuşak’ oluşmasını önlemek. [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf) (Erişim Tarihi, 11.12.2018)

Watkins, K. ve Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for Education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. (ODI), Overseas Development Institute Report, 1–13.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği, *Göç Dergisi*, 3(2), 175 – 199.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

**Ek: 1.** 2017 Yılına Ait Yurt Dışından Gelen Öğrenciler için İHL Haftalık Ders Çizelgesi

<b>İMAM HATİP LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ (YURT DIŞINDAN GELEN ÖĞRENCİLER İÇİN)</b>						
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF		10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
		1. Yarıyıl	2. Yarıyıl			
<b>ORTAK DERSLER</b>	TÜRKÇE	26	7	-	-	-
	DİL VE ANLATIM	-	2	2	2	2
	TÜRK EDEBİYATI	-	2	3	3	3
	TARİH	-	2	-	-	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2	-
	COĞRAFYA	-	2	-	-	-
	MATEMATİK	-	2	-	-	-
	GEOMETRİ	-	2	-	-	-
	FİZİK	-	2	-	-	-
	KİMYA	-	2	-	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	-	-	-
	SAĞLIK BİLGİSİ	-	1	-	-	-
	FELSEFE	-	-	-	2	-
	YABANCI DİL	2	2	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ /GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	2	2
TRAFİK VE İLK YARDIM	-	-	-	-	1	
<b>TOPLAM</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>10</b>
<b>MESLEK DERSLERİ</b>	KUR'AN-I KERİM	4	4	7-9	6	6-7
	ARAPÇA	4	4	6-8	5-7	5
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	1	1	-	-	-
	SİYER	-	-	2	-	-
	FIKİH	-	-	-	2	-
	TEFSİR	-	-	-	-	3
	KARŞILAŞTIRMALI DİNLER TARİHİ	-	-	-	-	2
	HADİS	-	-	-	3	-
	KELAM	-	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	-	-	3
	İSLAM TARİHİ	-	-	-	-	2
	<b>TOPLAM</b>		<b>9</b>	<b>9</b>	<b>15-19</b>	<b>16-18</b>
<b>SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>15-11</b>	<b>10-8</b>	<b>7-5</b>
<b>REHBERLİK ve YÖNLENDİRME</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>TOPLAM DERS SAATİ</b>		<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>

### Extended Abstract

#### Introduction

The phenomenon of immigration, (Kirman, 2017: 109) which can be expressed as the situation of people who have to leave the place for any reason, to settle in different settlement areas; is one of the most important problems experienced by many people and countries nowadays. The civil war that has

continued in Syria for more than 7 years has not only forced the Syrians to migrate to other countries, but also making the country difficult to live in.

Many countries, especially Turkey because of experienced immigration crisis has been affected According to the statistics of April 2018, leaving the country due to the civil war in Syria, the number of Syrian refugees who have to immigrate to Turkey has almost four million. From the perspective of Turkey, most affected places from the migration phenomenon has been seen in provinces of the border zone (Demir & Okşar, 2018: 287). One of the provinces where this situation is experienced is Kilis. Most of the Syrians who migrated to our country are children and young people. Among them, school age population between 5-18 ages is about 1 million 150 thousand (Migration management, 2018). In other words one-third of Syrian in temporary protection in Turkey is in school-aged (Seta, 2017: 19). Adding those who do not go to school, it is clear that the number of Syrian children who have to take advantage of educational services is quite high and their education becomes an important issue (Kılcan, Çepni & Kılınc, 2017: 1046).

In 2016-2017 academic year, it has been decided that the Syrian students who are under temporary protection should be directed to official schools, especially religious vocational schools and other vocational high schools (Seta, 2017: 32). In some studies, it is stated that being preferred Turkish schools by Syrian students at secondary and high school level is religious vocational schools as the first option. However, it is seen that there is no study in the literature about the problems faced by Syrian students studying in religious vocational High School (IHL). In this context, the question of "What are the opinions of Syrian students studying at religious vocational high school about the problems they face in the educational environment?" is the problem sentence of this study. In this respect, the problems faced by the Syrian students studying in IHL, the problems related to the religious education in IHL, the effect of the curriculum on religious education in IHLs in the adaptation of Syrian students to the Turkish Education System and the ways in which the Syrian students are satisfied with the textbooks and the religious education given have been sought. In this context, the aim of the study is to determine the problems experienced by Syrian students studying in IHL according to the views of students and teachers.

#### **Method**

In this study, qualitative research methods and techniques has been used. In this direction, qualitative data has been collected through interviews via semi-structured interview form. The data obtained from the study have been analyzed via the content analysis technique. For this purpose interviews were conducted with 12 students in two different Imam Hatip High schools. In addition, the opinions and experiences of teachers are included in the study, those who work in the schools where Syrian students are enrolled.

*İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği*

### **Result and Discussion**

According to the findings of the study, "Othering", Language (Communication) Problems", "Adapting to School Culture" the Adequacy of "Given Religious Education and Course Materials", " Interpretation of Religious Meaning (sect)", "Resistance to Language Learning and Cold Care to Education for Various Causes " themes under the problems faced by Syrian students studying in IHL are determined as the main theme.

Othering, peer victimization or exclusion is a problem faced by Syrian students in social life and educational institutions (Kurter, 2017: 7). Therefore, Some parents hesitates about sending their children to public schools (HRW, 2015: 23, 40). The students and teachers interviewed stated that Syrian students sometimes had problems with Turkish students during their first school years. On the other hand, it is understood from the statements of the students and teachers that this problem, which is frequently encountered among the students in the schools where the Syrian students are concentrated, has gradually decreased in time. In overcoming this problem, it can be said that it is the result of the adaptation of the Syrian students to the Turkish schools is increasing day by day and the efforts of the school administrators and teachers. Because, it has been determined that the teachers took an active role in solving this problem by applying to the religious references such as the brotherhood of Islam (religious).

One of the biggest problems experienced by the Syrian students studying in IHL is "language and communication". Syrian students and teachers in IHL face this problem from time to time. The students sometimes do not understand the subjects that teachers tell in the lectures and the questions asked in the exams because of their language deficiencies. The problems of language and communication detected in our study coincide with the studies on religious education (Kızılabdullah & Yürük, 2018; Tosun and others, 2018: 115; Altıntaş, 2018: 473) and other education (Börü & Boyacı, 2016: 151; Özer and others, 2016: 98). In terms of the language problem, the students stated that they had difficulty understanding the Basic Religious Knowledge course (and other lessons in Turkish) which were based on Turkish and Turkish concepts related to religious education, thus they could not learn meaningful learning. On the other hand, students stated that they were more successful than Arabic and the lessons based on Arabic. Thus, it is seen that the curriculum related to religious education in IHL has positive effects on students' academic success.

According to the findings obtained from the students and teachers, one of the problems experienced in the educational environment of Syrian students is related to "Adaptation to School Culture". In fact, adaptation to school culture is one of the similar problems experienced by foreign students. There are some differences between students and teachers about adaptation to school culture. While some of the teachers working in the IHL has stated that some Syrian students is generally in harmony with IHL and that the religious vocational high school is the most suitable schools for these students, some of them has stated that they has experienced

*Rıdvan DEMİR*

problems in terms of school discipline or behavioral problems and that they has problems in complying with school rules. Based on the findings of the Syrian students' opinions, it is understood that the majority of the students adapt to IHL in terms of their cultural codes and readiness and the lessons taught such Arabic and the Quran are the factors supporting the adaptation to the school.

Syrian students studying in the IHL consider that the majority of the textbooks about religious education and their religious education are sufficient for them. Compared the religious education in Turkey with the religious education in Syria, Students has expressed that there is no overall difference, some has expressed it is sectarian differences in the teaching of worship, some has expressed spelled form of the Qur'an in the Qur'an courses and there are teçvit / recitation differences. The statements of the students and teachers are similar in this subject. In a study conducted on the subject (Kızılabdullah & Yürük, 2018: 6), it has been determined that some religious educators has stated that there is sectarian problems on the prayers and some issues. In the same study, it has been mentioned that the DKAB course is mainly composed of Hanafis sect and that there is problems because some of the Syrian students is from the Şafii sect. This is consistent with our findings.

According to the findings obtained from the teachers, while some of the Syrian students is resistant to Turkish learning due to different reasons (sometimes from the language deficiencies, sometimes ideological etc.) in the case of girls, it is observed that there is a cold in education due to early marriages.

## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE FİZİK ÖĞRENMEYE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

**Göktuğ Alper GENÇ**

Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, goktugqenc@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0001-5708-1436

**Volkan GÖKSU**

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, volkangoksu36@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0001-8202-7730

**Makale Geliş Tarihi:** 09.08.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Genç, G. A. & Göksu, V. (2019). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 307-331.

### Öz

*Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf, okul türü, cinsiyet, günlük fizik dersi çalışma saati ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenleri açısından belirlenmesidir. Araştırmanın örnekleme 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan liselerde eğitim gören dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileridir. Örnekleme 705 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma tarama modelindedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda "Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Başarı Hedef Yönelim Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sınıf değişkenlerine, okul türüne, fizik dersinin meslek seçimindeki etkisine ve günlük fizik dersi çalışma saatlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.*

---

<sup>1</sup> Bu makale GENÇ'in "Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri İle Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden (2019) yararlanılarak hazırlanmıştır.



*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

**Anahtar Kelimeler:** *Başarı hedef yönelimi, akademik motivasyon, fizik eğitimi, lise öğrencileri*

**INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION AND THEIR ACADEMIC MOTIVATION FOR PHYSIC LEARNING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

**Abstract**

*The aim of this study is the Investigation of high school students' achievement goal orientation and their academic motivation for physic learning in terms of various variables such as class, school type, gender, daily physics course working hours and the effect of physics course on carrier choice. The sample of the study was the ninth, tenth, eleventh and twelfth grade students in high school in the city center of Kars in 2018-2019 academic year. The sample consists of 705 students. The study is in the survey method. For the purpose of this study, "Academic Motivation Scale for Physics Learning" and "Achievement Goal Orientation Scale" were used as data collection tools. According to the findings of the study, the following relationships were found between achievement goal orientations and sub-dimensions of academic motivation. It was determined that there were significant differences according to the variables of class, type of school, the effect of physics course in career choice and daily physics lesson working hours but no significant differences according to gender variable.*

**Keywords:** *achievement goal orientation, academic motivation, physics education, high school students*

**Giriş**

Eğitim sistemi bireylerin başarılı olmalarını amaçlar. Bu amaca erişebilmede, eğitim ve öğretime ait birden fazla değişkenin birbirleriyle etkileşimi söz konusu olmaktadır. Eğitim sisteminde öğrencilerin ders başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek pek çok etkenden bahsedilebilir. Bu etkenler bireyin eğitim gördüğü okul, aile, arkadaş çevresi ve kendi bireysel özellikleri ile ilişkili olabilir. Akademik başarı hakkında son yıllarda yapılmış olan araştırmaların odak noktasını bireylerin öğrenme süreçleri üstünde etkisinin büyük olduğu düşünülen güdüsel süreçler oluşturmaktadır (Tutaş, 2011).

Türk eğitim sisteminin akademik başarı odaklı olması öğrencileri ezberci bir yola sürüklemektedir. Bu durum öğrencilerin performans odaklı çalışmalar yapmasına sebep olmaktadır. Öğretim sürecinde bilgi edinmek isteyen öğrencilerin performans hedef yönelimlerini öğrenme hedef yönelimlerine göre daha fazla kullandıkları düşünülmektedir. Bu nedenle bireylerin başarıya ulaşmakta izlediği süreç tutumları ve neden başarıya ulaşmak istediklerinin bilinmesi önemlidir (Tutaş, 2011). Öğrencilerin başarıya ulaşmak istediği bu süreçte akademik başarılarının başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki onların niçin başarıyı elde etmek istediklerini açıklayacağı düşünülmektedir.

## *Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU*

Başarı hedef yönelimleri, öğrencilerin başarıya ulaşma yolunda koydukları hedeflere yönelik inançları ve öğrenmeyi isteme sebeplerine ilişkin algıyı ifade etmektedir (Pintrich ve diğer, 1991; Ames, 1992; Pintrich, 2000a; Kaplan ve Maehr 2007). Öğrencilerin başarıya ulaşmasında motive olmalarına sebep olan en önemli nedenlerden biri başarı hedef yönelimidir. Başarı hedef yönelimleri kuramı, öğrencilerin başarıya ulaşma yolunda belirlemiş oldukları hedeflere odaklanarak bireylerin vermiş oldukları kararların nedenleriyle ilgilenmektedir (Pintrich, 2000a; Kaplan ve Maehr 2007).

Hedef yönelimleri, bazı araştırmacılar tarafından temelde farklı bir biçimde isimlendirilmiş ve iki kısma ayrılmıştır. İsimlendirmeler içinde günümüzde en fazla kullanılanı “performans hedefleri” ve “öğrenme hedefleridir”. Performans hedef yöneliminde birey başarılı olduğunu diğer arkadaşlarına göstermeye çalışırken, öğrenme hedef yöneliminde birey kendi başarısı için gayret göstermektedir (Ames ve Archer, 1988).

Literatürde çeşitli araştırmacılar sonradan performans hedef yönelimini iki alt boyut yani “performans kaçınma” ve “performans yaklaşma” olarak incelemişlerdir (Ames, 1992). Öğrenciler eğitim öğretim etkinliklerine performanslarını diğer arkadaşlarından yüksek olduğu gösterme çabası içerisindeyse “performans yaklaşma yöneliminde”, olumsuz sonuçlardan kaçınmak için çaba gösteren öğrencilerde “performans kaçınma yönelimine” sahiptirler (Pintrich, 2000b). Bu sebepten dolayı performans hedef yönelimi kaçınma-yaklaşma şeklinde ele alınmıştır. Son yıllarda çeşitli araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalarda 2X2 başarı hedef yönelimleri kuramı olarak kullanılarak öğrenme yönelimini kaçınma-yaklaşma olarak iki alt boyut olarak ele almış ve kimi öğrencilerin “öğrenme kaçınma” hedef yönelimlerine sahip olabilecekleri hakkında düşünce ortaya atılmıştır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Bu öğrencilere ya da bireylere mükemmeliyetçi kişiler denmektedir. Bunun nedeni bu bireylerin öğrenmesi gerektiği şeyleri tamamen öğrenememekten endişe duyması ve yanlış öğrenmekten genellikle kaçınmaya çalışmalarından dolayıdır (Pintrich ve diğer, 2003).

Çeşitli hedef yönelimleri benimseyen bireylerin bazılarının kendilerini değerlendirirken kişisel bakış açısına sahip olması, bazılarının da kendilerini normatif standartlara bakarak değerlendirmesinin temelinden bazı etkenler yer almaktadır. Bu çeşitli etkenlerden biride bireylerin kendi aile yaşantısında algılamış oldukları anne-baba tutumlarıdır. Her bireyin hedef yönelimleri ile algılamaya çalıştığı anne-baba tutumları arasında çok güçlü bir bağ vardır (Gonzalez ve diğer, 2001). Bireyin bulunduğu aile ortamı kendisinin eğitimi ve okula karşı olan beklentilerine etki edebilmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile kurmuş olduğu ikili iletişimin türü, çocukların başarılı olması ile ilgili beklentileri, ebeveynlerin bütün bu kontrol ve disiplin stratejilerini çocuğun eğitim gördüğü okuldaki başarısı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Baharudin ve diğer, 2010).

Başarı hedef yönelimi kuramı öğrenme sürecinde bireylerin nasıl motive oldukları üstünde durmakta ve öğrenen bireylerin ise öğrenmesini gerçekleştirirken

## *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

yapmış olduğu okul içi etkinlikleri, bu süreçte göstermiş olduğu performanslarını nedenleriyle ortaya koymaya yöneliktir (Ames, 1992). Bu doğrultuda düşünüldüğünde bireylerde akademik motivasyonun göz önünde bulunması gerekmektedir.

Akademik motivasyonu bireylerin akademik etkinliklere karşı motivasyonları olarak nitelendiren Deci ve Ryan (1985), öz-belirleme teorisine (self-determination theory) dayalı olarak motivasyonu dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç farklı alt boyutta incelenmiştir. Deci ve Ryan (2000), yapmış olduğu bu sınıflandırmada bireyin bazı şeyleri içsel olarak ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapmasına içsel motivasyon olarak tanımlarken, bireyin bazı şeyleri ilerde hedeflemiş olduğu sonuçlar için yapmasına da dışsal motivasyon olarak tanımlamışlardır. Deci ve Ryan (1985), motivasyonsuzluğu da bireyin tekrarlamış olduğu başarısızlık durumunda performansı ile ilgili sürekli olumsuz yönde dönüt aldığı ve tekrar eden başarısızlık durumunda ortaya çıktığını söylemişlerdir.

Literatürde yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ve fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilgili çok fazla araştırmanın olmadığı görülmektedir. İlgili araştırmaları incelediğimizde akademik başarı odaklı oldukları ve araştırmaların birçoğunun ortaokul ile üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı, genelinde fizik ile ilgili çalışmanın yok denecek kadar az olduğunu söyleyebilmekteyiz. Bu bağlamda bu çalışmanın ilgili literatüre bu yönlü katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından biri akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmektir (Tutaş, 2011). Bu eğitim sisteminde öğrencilerin başarıya ulaşmalarında da onları motive eden temel nedenlerden biri başarı hedef yönelimleridir (Kaplan ve Maehr 2007). Ayrıca başarı hedef yönelimleri öğrencilerin akademik motivasyonları için önemli unsurlardan biridir. Bu yönlü baktığımızda lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi açısından ne derece ve ne kadar etkili olduğu düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Ayrıca en geniş bilim dallarından biri olan fizik yaşantımız boyunca her alanda çok kapsamlı ve sürekli gelişmekte olan bir bilim dalıdır. Bu nedenle lise öğrencilerinin fiziğe yönelik başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

#### ***Araştırma modeli***

Bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma türüdür. Tarama modeli araştırmalarda, büyük bir evren hakkında varlığa varmak amacıyla evrenin tümünü ya da seçilecek bir grup örneklem olarak seçilmektedir. Seçilen örneklemde hareketle evrene yorumlar yapılabilmektedir (Karasar, 2004).

### **Çalışma grubu**

Bu araştırmanın çalışma evreni Kars kent merkezinde toplamda 16 okulda öğrenim gören 6468 lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi için 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan 16 liseden farklı okul türleri ve cinsiyet faktörleri göz önüne alınarak 11 okul seçilmiştir. Daha sonra küme örnekleme yöntemine gidilerek her okuldan her sınıf düzeyinde 1' er şube alınarak toplam 806 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Başlangıçta çalışma örneklemi toplamda 806 öğrenciden oluşmuş ancak 101 anket formu eksik veya hatalı doldurulduğu için yok sayılıp nihai sayı 705 olarak kesinleşmiştir. Çalışma örnekleminde yer alan lise öğrencilerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

**Tablo 1.** Örneklem grubunun demografik özellikleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	443	63
Erkek	262	37
<b>Sınıf</b>		
9.Sınıf	209	30
10.Sınıf	177	25
11.Sınıf	158	22
12.Sınıf	161	23
<b>Okul Türü</b>		
Anadolu Lisesi	217	31
Meslek Lisesi	173	24
İmam Hatip Lisesi	138	20
Fen Lisesi	66	9
Sağlık Lisesi	65	9
Güzel Sanatlar Lisesi	46	7
<b>Toplam</b>	<b>705</b>	<b>100</b>

### **Veri toplama araçları**

Çalışmada Aydın ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” (BAMÖ) çalışmada öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşup ölçeğin alt boyutları; içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal, dışsal motivasyon-meslek ve motivasyonsuzluk olarak belirtilmiştir. Ölçek Kesinlikle Katılmıyorum-1' ile Kesinlikle Katılıyorum-6 arasında derecelendirilmiş altılı likert tipi yapıdadır. BAMÖ 'nün güvenilirlik katsayısı ile bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı tablo 2'de sunulmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerde “Biyoloji” kavramı “Fizik” olarak değiştirilip ölçeğin ismi de “Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” (FAMÖ) olarak çevrilerek düzenlenmiştir. Ölçeğin DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) analizi için örneklem dışında 250 lise öğrencine uygulanan anket sonuçları ile analizler

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

yapılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde t-testi ve ANOVA testi varsayımlarının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 2.** BAMÖ güvenilirlik katsayıları ile bu çalışmanın güvenilirlik katsayıları

Alt boyutlar	$\alpha$	Uygulamanın $\alpha$
İçsel Motivasyon (1,6,7,9,10,17)	.875	.839
Dışsal Motivasyon-Meslek (2,4,11,15)	.844	.712
Dışsal Motivasyon-Sosyal (3,5,13,18)	.736	.672
Motivasyonsuzluk (8,12,14,16,19)	.841	.712

Ölçekte motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyonun bireylerin bazı şeyleri ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapması, dışsal motivasyonun bireylerin bazı şeyleri ileride hedeflemiş olduğu sonuç için yapması, motivasyonsuzluğun ise bireyin tekrarlamış olduğu başarısızlık durumunda performansı ile ilgili sürekli olumsuz yönde dönüt alması ve tekrar eden başarısızlık durumu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca LISREL 8.80 programında kullanılacak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak incelenmiştir. DFA analiz sonuçlarına göre uyum katsayıları tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Uyum ölçütleri ile uygulama sonuçlarının karşılaştırılması

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bu Uygulamanın Uyum Katsayıları
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.056
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.97
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.97
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.97
X2/sd	$0 < X2/sd \leq 2$	$2 \leq X2/sd \leq 5$	1.79

(Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strcikland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Tablo 3’ de uyum katsayılarına bakıldığında GFI, NFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütü olduklarını, tablodaki NNFI, CFI, IFI ve X2/sd değerlerine baktığımızda ise mükemmel uyum ölçütü oldukları görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında Aydın ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanmış olan bu ölçeğin fizik öğrenmeye yönelik kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile ilgili bilgi edinmek için Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2X2 başarı hedef yönelimleri kuramı doğrultusunda geliştirilen hedef yönelim anketi kullanılmıştır. Bu anket toplamda 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Hedef yöneliminin bu 4 alt boyutu performans yaklaşma, performans kaçınma, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklindedir.

Şenler ve Sungur (2007) hedef yönelimlerini güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yaparak Türkçeye göre düzenlemişlerdir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için örneklem dışında bulunan 250 kişinin ölçek sonuçları ele alınmıştır. Yapılan araştırmada ölçme aracında 4 alt boyutu örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda faktör analizi yapılarak test edilmiş. Başarı hedef yönelimleri (BHY) anketi güvenilirlik katsayıları tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** BHY anketi güvenilirlik katsayısı

Alt boyut	$\alpha$	Uygulamanın $\alpha$
Öğrenme Yaklaşma (1,4,6)	.849	.774
Performans Yaklaşma (3,7,11)	.846	.669
Öğrenme Kaçınma (8,10,12)	.735	.610
Performans Kaçınma (2,5,9,13,14,15)	.821	.704

Ölçekte başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarından performans yaklaşma yöneliminde asıl amaç öğrencilerin diğer arkadaşlarından daha iyi performans sergilemeleri iken, performans kaçınma yöneliminde ise birey diğer arkadaşlarından başarısız olmaktan kaçınmayı amaç edinir. Bireylerin öğrenme kaçınma yöneliminde ise temel edindikleri amaç öğretim sürecinde öğrenmeleri gereken her şeyi tamamen öğrenememekten kaygı duyması veya yanlış öğrenmeden kaçınmaya çalışmasıdır. Öğrenme yaklaşma yönelimindeki temel amaçta bireyin öğretim sürecindeki her şeyi mümkün olduğunca iyi anlamaya çalışmasıdır. LISREL 8.80 hedef yönelimi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizini yapmak için kullanılmıştır. Yapılan çalışmada DFA analizine göre uyum katsayıları tablo 5’de sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Uyum ölçütleri ile uygulama sonuçlarının karşılaştırılması

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bu Uygulamanın Uyum Katsayıları
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.067
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.92
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.90
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.92
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.94
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.94
X2/sd	$0 < X2/sd \leq 2$	$2 \leq X2/sd \leq 5$	2.11

(Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Tablo 5’ de uyum katsayılarına bakıldığında GFI, NFI, NNFI, CFI, IFI, X2/sd ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütü oldukları görülmektedir. DFA analizi sonuçlarından elde edilen verilere göre bu ölçeğin kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **Bulgular**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

***Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik motivasyonlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar***

Lise öğrencilerinin Fizik dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerine ait betimsel istatistikler tablo 6' de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik dersine yönelik kullandıkları akademik motivasyonun betimsel istatistikleri

	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>
İçsel Motivasyon	705	3.731	1,233
Dışsal Motivasyon-Meslek	705	3,723	1,241
Dışsal Motivasyon-Sosyal	705	3,555	1,245
Motivasyonsuzluk	705	2,851	1,307

Tablo 6 incelendiğinde, içsel motivasyona sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,731$ ), motivasyonun diğer alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. FAMÖ altılı likert ölçeğine göre öğrencilerin içsel motivasyon ortalamalarının 6'lı likert ölçeğe göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin içsel motivasyona ait "Fizik konularında tartışmaktan zevk alıyorum", "İlgimi çeken fizik konularında yeni şeyler öğrenmek keyif veriyor" gibi ölçek maddelerini yüksek oranda işaretledikleri görülmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinin, Fizik dersine yönelik orta düzeyde bir içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin Dışsal motivasyon-meslek ( $\bar{X} = 3,723$ ) ve Dışsal motivasyon-sosyal ( $\bar{X} = 3,555$ ) ortalamalarını ele aldığımızda, içsel motivasyon ortalamaları gibi orta düzeyde bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek e ait "Fizik alanında iyi bir işe sahip olmak için", "Meslek seçiminde önemli olduğu için" gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal ortalamalarının da ( $\bar{X} = 3,555$ ) altılı likert ölçeğine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle yine öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal e ait "Fizik konularını başarabildiğimi kendime kanıtlamak için", "Diğer öğrencilerden daha iyi olduğumu göstermek için" gibi ölçek maddelerini yüksek oranda işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin Motivasyonsuzluk ortalamalarını ( $\bar{X} = 2,851$ ) ele aldığımızda ortalamanın altında bir değere sahip olduğu görülmekte olup motivasyonsuzluğa ait "Dürüst olmak gerekirse, fizik öğrenmek için herhangi bir sebep görmüyorum", "Doğrusu fizik konusundaki aktivitelere katılmaktan hoşlanmıyorum" gibi maddeleri ortalamanın altında cevapladıkları ve motivasyonsuzluk seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir.

***Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının cinsiyete göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar***

Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 7' de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun cinsiyete göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
İM	Kadın	443	3.76	1.26	703	0.69	0.489
	Erkek	262	3.69	1.18			
DMM	Kadın	443	3.73	1.27	703	0.18	0.854
	Erkek	262	3.71	1.19			
DMS	Kadın	443	3.54	1.29	703	0.54	0.584
	Erkek	262	3.59	1.17			
M	Kadın	443	2.86	1.42	703	0.21	0.831
	Erkek	262	2.84	1.10			

İM=içsel Motivasyon, DMM=Dışsal Motivasyon-Meslek, DMS=Dışsal Motivasyon-Sosyal, M=Motivasyonsuzluk (\*p<0,05)

Tablo 7' ye bakıldığında lise öğrencilerinin içsel motivasyon ( $t_{(703)} = 0.69$ ,  $p > .05$ ), dışsal motivasyon-meslek ( $t_{(703)} = 0.18$ ,  $p > .05$ ), dışsal motivasyon-sosyal ( $t_{(703)} = 0.54$ ,  $p > .05$ ), motivasyonsuzluk ( $t_{(703)} = 0.21$ ,  $p > .05$ ) akademik motivasyon alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 8' de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun sınıf değişkenine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	11.43	3	3.81	2.52	.057	
	Gruplarıçi	1060.20	701	1.51			
	Toplam	1071.63	704				
DMM	Gruplararası	6.99	3	2.33	1.51	.210	
	Gruplarıçi	1078.74	701	1.54			
	Toplam	1085.73	704				
DMS	Gruplararası	18.02	3	6.01	3.92	.009*	9-12
	Gruplarıçi	1073.44	701	1.53			
	Toplam	1091.46	704				
M	Gruplararası	12.90	3	4.30	2.53	.056	
	Gruplarıçi	1189.74	701	1.70			
	Toplam	1202.64	704				

\*p<0,05



*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik motivasyon puanlarına göre yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin içsel motivasyon puanları [ $F_{(3-701)}= 2.52$ ;  $p>.05$ ], dışsal motivasyon-meslek puanları [ $F_{(3-701)}= 1.51$ ;  $p>.05$ ] ve motivasyonsuzluk puanları [ $F_{(3-701)}= 2.53$ ;  $p>.05$ ] sınıf düzeyine bağlı olarak incelendiğinde anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılıklar arasındaki ilişkiyi daha net anlayabilmek için çoklu karşılaştırma testi yapıp incelenmiştir. Dışsal motivasyon-sosyal [ $F_{(3-701)}= 3.92$ ;  $p<.05$ ] puanına sınıf düzeyine bağlı olarak baktığımızda 9. ve 12. sınıflar arasında 9.sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görmekteyiz.

***Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları okul türü değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar***

Araştırmaya katılan öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 9’ da sunulmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 9.** Fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun okul türlerine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	59.37	5	11.87	8.20	.000*	G-A, G-F,
	Gruplarıçi	1012.25	699	1.44			G-M, G-S,
	Toplam	1071.63	704				G-İ
DMM	Gruplararası	90.00	5	18.00	12.64	.000*	G-A,G-F,G-M,
	Gruplarıçi	995.73	699	1.42			G-S, G-İ, M-A,
	Toplam	1085.73	704				M-F, İ-F
DMS	Gruplararası	31.73	5	6.34	4.19	.001*	G-A, G-F,
	Gruplarıçi	1059.72	699	1.51			G-M, G-S,
	Toplam	1091.46	704				G-İ
M	Gruplararası	30.79	5	6.15	3.67	.003*	G-A, G-F
	Gruplarıçi	1171.84	699	1.67			
	Toplam	1202.64	704				

G: Güzel Sanatlar Lisesi, A: Anadolu Lisesi, F: Fen Lisesi, M: Meslek Lisesi, S: Sağlık Lisesi, İ: İmam Hatip Lisesi \* $p<0,05$

Tablo 9’ da görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği puanlarına yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okul türlerine bağlı olarak içsel motivasyon puanları arasında anlamlı

*Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU*

bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(5-699)} = 8.20$ ;  $p < .05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Yine lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek puanlarına okul türü açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(5-699)} = 12.64$ ;  $p < .05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların G-A, G-F, G-M, G-S, G-İ, M-A, M-F, İ-F okulları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [ $F_{(5-699)} = 4.19$ ;  $p < .05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [ $F_{(5-699)} = 3.67$ ;  $p < .05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların G-A, G-F okulları arasında olduğu belirlenmiştir. Okul türlerine göre betimsel istatistiklere baktığımızda Güzel Sanatlar Lisesinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon meslek ve dışsal motivasyon sosyal ortalamalarının diğer liselere göre çok düşük olduğu, motivasyonsuzluk ortalamalarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

***Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları günlük ders çalışma saati değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar***

Araştırmaya katılan öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının günlük ders çalışma saatleri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 10' da sunulmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 10.** Fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun günlük ders çalışma saatlerine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	29.71	3	9.90	6.66	.000*	A-B, A-C
	Gruplarıçi	1041.92	701	1.48			
	Toplam	1071.63	704				
DMM	Gruplararası	59.32	3	19.77	13.51	.000*	A-B, A-C, A-D, B-D
	Gruplarıçi	1026.41	701	1.46			
	Toplam	1085.73	704				
DMS	Gruplararası	21.43	3	7.14	4.68	.003*	A-B, A-C
	Gruplarıçi	1070.03	701	1.52			
	Toplam	1091.46	704				
M	Gruplararası	19.23	3	6.41	3.80	.010*	A-B, A-C
	Gruplarıçi	1183.40	701	1.69			
	Toplam	1202.64	704				

A: 1 saatten az, B: 1-2 saat arası, C: 2-3 saat arası, D: 3 saatten fazla (\* $p < 0,05$ )

### *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik motivasyon puanlarına yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine bağlı olarak içsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(3-701)}= 6.66$ ;  $p<.05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A'nın B ve C' den düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yine lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek puanlarına günlük ders çalışma saatleri açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(3-701)}= 13.51$ ;  $p<.05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların A-,B, A-C, A-D, B-D çalışma saatleri arasında A'nın B, C, D'den ve B'nin D'den daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal puanlarının da günlük ders çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [ $F_{(3-701)}= 4.68$ ;  $p<.05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A'nın B ve C'den daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının da günlük ders çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [ $F_{(3-701)}= 3.80$ ;  $p<.05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A'nın B ve C'den daha düşük ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir.

#### **Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme *değişkenine* göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonucu

	Meslek Tercihi	N	Ortalama	SS	sd	t	p
İM	Evet	368	4.10	1.15	703	8.90	.000*
	Hayır	337	3.32	1.18			
DMM	Evet	368	4.31	1.02	703	15.35	.000*
	Hayır	337	3.07	1.12			
DMS	Evet	368	3.78	1.27	703	5.15	.000*
	Hayır	337	3.30	1.16			
M	Evet	368	2.57	1.31	703	6.10	.000*
	Hayır	337	3.15	1.22			

\* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde lise öğrencilerinin motivasyon alt boyutlarından almış oldukları puanlar ile meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ( $t_{(703)} = 8.90$ ,  $p < .05$ ), dışsal motivasyon-meslek ( $t_{(703)} = 15.35$ ,  $p < .05$ ), dışsal motivasyon-sosyal ( $t_{(703)} = 5.15$ ,  $p < .05$ ), motivasyonsuzluk ( $t_{(703)} = 6.10$ ,  $p < .05$ ) akademik motivasyon alt boyutlarının

meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani meslek tercihinde fizik dersi etkili olur diyenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca meslek tercihin de fizik dersi etkili olabilir diyenlerin olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri düzeylerine ait sayı, ortalamalar ve standart sapmalar tablo 13’ de gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin betimsel istatistikleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenme-Yaklaşma	705	2.20	1.11
Öğrenme-Kaçınma	705	2.76	1.02
Performans-Yaklaşma	705	2.49	1.07
Performans-Kaçınma	705	2.69	0.90

Tablo 13 incelendiğinde, Öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ( $\bar{X}$  =2.20) olduğu görülmektedir. BHY beşli likert ölçeğine göre öğrencilerin Öğrenme-yaklaşma yönelimi ortalamalarının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yönelimine ait “Bu derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir”, “Bu derslerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum” gibi ölçek maddelerini düşük oranda işaretledikleri görülmektedir. Yine Performans-yaklaşma yönelimine sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ( $\bar{X}$  =2.49) olduğu ve ortalama değerinin altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Performans-yaklaşma yönelimine ait “Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir”, “Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır” gibi ölçek maddelerini düşük oranda işaretledikleri görülmektedir. Lise öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma yönelimleri ( $\bar{X}$  =2.76) ve Performans-kaçınma yönelimleri ( $\bar{X}$  =2.69) ortalamalarını ele aldığımızda, Öğrenme-yaklaşma yönelimi ve Performans-yaklaşma yönelimi ortalamalarından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma yönelimine ait “Bu derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum”, “Bu derslerde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum” gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir. Yine öğrencilerin Performans-kaçınma yönelimine ait “Bu derslerdeki amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır”, “Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur” gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir.

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 14' de gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Başarı hedef yönelimlerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
ÖY	Kadın	443	2.15	1.14	703	1.41	.159
	Erkek	262	2.28	1.03			
ÖK	Kadın	443	2.71	1.04	703	1.62	.107
	Erkek	262	2.84	.95			
PY	Kadın	443	2.44	1.06	703	1.43	.154
	Erkek	262	2.56	1.08			
PK	Kadın	443	2.69	.91	703	.08	.938
	Erkek	262	2.68	.88			

ÖY=Öğrenme Yaklaşma, ÖK=Öğrenme Kaçınma, PY=Performans Yaklaşma, PK=Performans Kaçınma (\*p<0,05)

Tablo 14 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yönelimi ( $t_{(703)} = 1.41$ ,  $p > .05$ ), öğrenme-kaçınma yönelimi ( $t_{(703)} = 1.62$ ,  $p > .05$ ), performans-yaklaşma yönelimi ( $t_{(703)} = 1.43$ ,  $p > .05$ ), performans-kaçınma yönelimi ( $t_{(703)} = 0.08$ ,  $p > .05$ ) başarı hedef yönelimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin sınıf değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 15' de sunulmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 15.** Başarı hedef yönelimlerinin sınıf değişkenine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖY	Gruplararası	31.91	3	10.64	8.97	.000*	9-10, 9-11
	Gruplarıçi	831.97	701	1.18			
	Toplam	863.89	704				
ÖK	Gruplararası	4.62	3	1.54	1.50	.213	
	Gruplarıçi	721.17	701	1.03			
	Toplam	725.80	704				
	Gruplararası	8.90	3	2.97	2.62	.050	

Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU

PY	Gruplariçi	795.97	701	1.13			
	Toplam	804.87	704				
		Gruplararası	2.04	3	.68	.83	.476
PK	Gruplariçi	574.02	701	.82			
	Toplam	576.07	704				

\*p< 0,05

Tablo 15’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(3-701)}= 8.97$ ;  $p<.05$ ] ve bu farklılıkların 9. – 10. ve 9. – 11. sınıflar arasında olduğu 9. sınıfların ortalamasının 10. ve 11.sınıftan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme-kaçınma puanlarına sınıf düzeyinde baktığımızda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $F_{(3-701)}= 1.50$ ;  $p>.05$ ]. Öğrencilerin performans-yaklaşma puanlarının da sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F_{(3-701)}= 2.62$ ;  $p>.05$ ]. Yine performans-kaçınma [ $F_{(3-701)}= 0.83$ ;  $p>.05$ ] puanlarına sınıf düzeyine bağlı olarak baktığımızda ise anlamlı farklılıklar olmadığını görmekteyiz.

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri okul türü değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 16’ da sunulmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 16.** Başarı hedef yönelimlerinin okul türlerine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖY	Gruplararası	12.15	5	2.43	2.00	.077	
	Gruplariçi	851.73	699	1.21			
	Toplam	863.89	704				
ÖK	Gruplararası	13.99	5	2.80	2.75	.018*	M-A
	Gruplariçi	711.80	699	1.02			
	Toplam	725.80	704				
PY	Gruplararası	6.95	5	1.39	1.22	.299	
	Gruplariçi	797.92	699	1.14			
	Toplam	804.87	704				
PK	Gruplararası	3.86	5	.77	.94	.452	
	Gruplariçi	572.20	699	.82			
	Toplam	576.07	704				

\*p< 0,05

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Tablo 16' da görüldüğü üzere, lise öğrencilerin başarı hedef yönelimleri puanlarına göre yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okul türlerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma yönelimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $F_{(5-699)}= 2.00$ ;  $p>.05$ ]. Yine lise öğrencilerinin öğrenme-kaçınma yönelimi puanlarına okul türü açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [ $F_{(5-699)}= 2.75$ ;  $p<.05$ ] ve bu anlamlı farklılıkların sadece Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Meslek Lisesi lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [ $F_{(5-699)}= 1.22$ ;  $p>.05$ ]. Öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [ $F_{(5-699)}= 0.94$ ;  $p>.05$ ].

***Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin günlük ders çalışma saati değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar***

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin günlük ders çalışma saati değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 17' de sunulmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 17.** Başarı hedef yönelimlerinin günlük ders çalışma saatine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖY	Gruplararası	6.51	3	2,17	1.78	.150
	Gruplarıçi	857.38	701	1,22		
	Toplam	863.89	704			
ÖK	Gruplararası	.01	3	,01	.01	1.000
	Gruplarıçi	725.78	701	1,04		
	Toplam	725.80	704			
PY	Gruplararası	.33	3	,11	.10	.962
	Gruplarıçi	804.54	701	1,15		
	Toplam	804.87	704			
PK	Gruplararası	3.03	3	1,01	1.24	.295
	Gruplarıçi	573.03	701	,82		
	Toplam	576.07	704			

\* $p<0,05$

Tablo 17' de görüldüğü üzere, lise öğrencilerin başarı hedef yönelimleri puanlarına göre yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma [ $F_{(3-701)}= 1.78$ ;  $p>.05$ ], öğrenme-kaçınma [ $F_{(3-701)}= 0.01$ ;  $p>.05$ ], performans-yaklaşma [ $F_{(3-701)}= 0.10$ ;  $p>.05$ ], performans-kaçınma [ $F_{(3-701)}= 1.24$ ;  $p>.05$ ] puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir.

**Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular ve yorumlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 19' da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Başarı hedef yönelimlerinin meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonucu

	Meslek Tercihi	N	Ortalama	SS	sd	t	p
ÖY	Evet	368	2.09	1.15	703	2.85	.004*
	Hayır	337	2.32	1.04			
ÖK	Evet	368	2.73	1.01	703	.82	.414
	Hayır	337	2.79	1.01			
PY	Evet	368	2.44	1.08	703	1.20	.232
	Hayır	337	2.54	1.05			
PK	Evet	368	2.67	.92	703	.40	.688
	Hayır	337	2.70	.89			

\*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yöneliminden almış oldukları puanlar ile meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t_{(703)} = 2.85, p < .05$ ). Bu anlamlı farkın meslek tercihinde fizik dersi etkili olamaz diyenler lehine olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Öğrenme-kaçınma ( $t_{(703)} = 0.82, p > .05$ ), performans-yaklaşma ( $t_{(703)} = 1.20, p > .05$ ), performans-kaçınma ( $t_{(703)} = 0.40, p > .05$ ) yönelimi puanlarının da meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

**TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışma, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

**1. Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik motivasyonları ne düzeydedir?**

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları incelendiğinde, lise öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri, dışsal motivasyon-meslek düzeyleri ve dışsal motivasyon-sosyal düzeylerinin yüksek olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre lise öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Literatürde motivasyon



## *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

ile ilgili çalışmalar incelendiğinde içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Aydın (2007) çalışmasında, fen bilgisi dersinde içsel motivasyonun önemini incelemiş ve dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, dışsal motivasyonlarının akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Froiland ve diğer (2012) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin içsel motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, içsel motivasyonlarının akademik başarılarını olumlu yönde artırdığını ifade etmişlerdir. Vatankhah ve Tanbakooei (2014) yapmış oldukları çalışmalarında, dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, öğretmenlerinden ve ailesinden yardım alan bireylere oranla başarılarının daha fazla olduklarını ifade etmişlerdir. Deci ve Ryan (2000) çalışmalarında, içsel motivasyonun bireyin bazı şeyleri ilgi duyduğu ya da hoşlandığı için yapması, dışsal motivasyonda ise temel amacı bireyin bazı şeyleri ilerde elde etmiş olacağı sonuç için yapması şeklinde ifade etmişlerdir. Deci ve Ryan (1985) çalışmalarında, motivasyonsuzluğu bireylerin sürekli tekrar eden başarısızlık durumunda veya bireylerin kendilerini yetersiz buldukları, yani bireylerin performansları hakkında sürekli olumsuz bir yönde dönüt almış oldukları zaman ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların bireylerin motivasyon seviyelerinin yüksek olmasının akademik başarılarını da olumlu yönde artırdığını göstermektedir.

### ***2. Araştırmaya katılan öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, cinsiyet değişkenine göre fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde ise Vallerand, ve diğer (1992), Ertem (2006), Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007), Güvercin ve diğerleri. (2010), Çekim ve Aydın (2018) çalışmalarında içsel motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiş ve bu farklılığın kızlar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Yani kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Vallerand ve diğer (1992) çalışmalarında, dışsal motivasyonu cinsiyet değişkenine göre ele alarak kızların dışsal motivasyon düzeylerinin yine erkeklere oranla daha fazla olduğu ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonu sınıf değişkenine göre incelediğimizde yalnızca dışsal motivasyon-sosyal puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılığında 9. ve 12. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Sınıfların ortalama puanları incelendiğinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal puanlarını en yüksek 9. sınıflarda olduğu görülmektedir. Aydın (2007) çalışmasında, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiğini ve bu farklılıkların sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin azaldığı şeklinde ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda içsel

*Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU*

motivasyon ve dışsal motivasyon sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin çoğunlukla azaldığı, motivasyonsuzluk da ise sınıf düzeyi arttıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin arttığı görülmekte olup paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda okul türü değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların içsel motivasyonda Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında, dışsal motivasyon-meslek de Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında, Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ile Fen Lisesi arasında ve İmam Hatip Lisesi ile Fen lisesi arasında, dışsal motivasyon-sosyal ise yine Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra motivasyonsuzluk da ise güzel Güzel Sanatlar Lisesi ile Anadolu, Fen Liseleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi ile diğer liseler arasında görülen bu farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin fiziğe karşı tutumlarının düşük olması sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda günlük ders çalışma saatleri değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların motivasyon tüm alt boyutlarında 1'saatten az çalışan ile 1-2 saat ve 2-3 saat arası ders çalışanlar arasında olduğu görülmekte olup, motivasyon toplam puanlarında ayrıca 1 saatten az çalışan ile 3 saatten fazla çalışanlar ve dışsal motivasyon-meslek alt boyutunda 1 saatten az çalışan ile 3 saatten fazla çalışan, 1 – 2 saat arası çalışan ile 3 saatten fazla ders çalışanlar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulguları ele alındığında meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar motivasyonun tüm alt boyutlarında görülmektedir. Ayrıca meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilir diyenlerin etkili olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

### **3. Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?**

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma düzeylerinin yüksek öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma düzeylerinin de düşük olup ortalamaya yakın olduğu belirlenmiştir. Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde başarı hedef yönelimlerinin öğrencilerin başarıya ulaşmasında motive olmalarını sağladığı görülmektedir. Elliot (1999), başarı hedef yönelimleri üçlü modellemesine göre performans hedef yönelimini, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma şeklinde iki boyutta incelemektedir. Performans-yaklaşma yöneliminde asıl amaçları diğer akranlarından daha iyi performans sergilemek iken, diğer alt boyutu olan performans kaçınmada ise birey diğer akranlarından başarısız olmaktan kaçınmayı amaç edinir. Son zamanlarda yapılan diğer çalışmalarda ise başarı hedef yönelimleri teorisi 2X2 şeklinde bireylerin öğrenme yönelimi de öğrenme-kaçınma ve öğrenme-yaklaşma iki alt boyutu şeklinde düşünülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a).

## *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Bireylerin öğrenme kaçınma yöneliminde temel edindikleri amaç öğrenim sürecinde öğrenmeleri gereken her şeyi tamamen öğrenememekten kaygı duyması veya yanlış öğrenmeden kaçınmaya çalışmasıdır. Öğrenme kaçınma yöneliminde bulunan mükemmeliyetçi bireyler denmektedir (Pintrich ve diğer, 2003). Öğrenme yaklaşma yönelimindeki temel amaçta bireyin öğretim sürecindeki her şeyi mümkün olduğunca iyi anlamaya çalışmasıdır.

### **4. Araştırmaya katılan öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, cinsiyet değişkenine göre başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde ise Koul ve diğer (2012) çalışmalarında lise öğrencilerinin sınıf öğrenme ortamına ilişkin algıları ile motivasyon başarı hedef yönelimlerinin biyoloji ve fizik öğrenmeye yönelik ilişkisini cinsiyet açısından incelemişler ve erkeklerin kadınlara göre fiziğe yönelik daha yüksek performans yaklaşma hedef yönelimi gösterdiğini belirlemişlerdir. Eryenen (2008) yapmış olduğu çalışmasında öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu bu farklılıkların da kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmanın farklı sonuçlarına göre performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri de cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Finney ve Davis, (2003) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuş ve bu farklılıklar da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek oranla öğrenme yaklaşma yöneliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Hyde ve Durik (2005) çalışmalarında, başarı hedef yönelimlerini konu alan araştırmaların cinsiyet değişkeni ile ilgili bulguları karşılaştırmış oldukları çalışmalarında, yapılan çalışmaların çoğunda hedef yönelimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıkların görülmediğini, bunun yanı sıra bazı araştırmalar da ise öğrenme hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Dolayısıyla bazı çalışmalar, bu çalışmanın sonucuna benzer olarak cinsiyet açısından öğrencilerin başarı hedef yöneliminde bir farklılık tespit etmişlerdir. Ayrıca kızların ya da erkeklerin lehine farklılık bulan çalışmaların olduğu da görülmektedir. Bu açıardan bakıldığında bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda başarı hedef yönelimleri sınıf değişkenine göre incelediğimizde öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminde anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılıklarında 9. ve 10. sınıflar ile 9. ve 11. sınıflar arasında 10. ve 11. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Koç ve Karabağ, (2013) çalışmalarında, öğrenme yönelimi ve performans-kaçınma yönelimlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlar ve bu farklılıkların öğrenme yöneliminde 6. ve 8. sınıflar arasında performans-kaçınma yöneliminde ise tüm

Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU

sınıfların birbiriyle anlamlı farklılıkları olduğunu belirlemişlerdir. Odacı ve diğerleri, (2013) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma sınıf düzeyleri ile anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş ve bu ilişkilerin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yöneliminde tüm sınıfların birbirleriyle arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda okul türü değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların öğrenme kaçınma yöneliminde sadece Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda günlük ders çalışma saatleri değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın bulguları ele alındığında meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın öğrenme-yaklaşma hedef yönelimlerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilir diyenlerin etkili olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda, başarı hedef yönelimlerinin ve akademik motivasyonların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği cinsiyet değişkeninin araştırmadaki rolünün daha net kavrayabilmek için nitel yöntemle yapılabilecek bir çalışmanın ayrıntılı bilgiler sunacağı düşünülmüştür. Çalışmanın örnekleminin sadece lise öğrencileriyle sınırlı olması sebebiyle elde edilen bulguların diğer kurumlarda eğitim gören öğrencilere genellenebilmesi oldukça güçtür. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve hedef yönelimlerinin ilgili diğer çeşitli değişkenler ile farklı örneklem üzerinde çalışılması ilgili literatürde bilgi havuzunu genişletebilir.

### **Kaynaklar**

Ames, C. ve Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Ames, C., (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Aydın, B., (2007). *Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V., (2014). Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.

Baharudin, R., Hong, Y.C., Lim, J.S. ve Zulkefly, N.S., (2010). Educational goals, parenting practices and adolescents academic achievement. *Asian Social Science*, 6, (12), 144-152.

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Çekim, Z. ve Aydın, S., (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 451-468.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Elliot, A. J., (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169 – 189.

Ertem, H., (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Eryenen, G., (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Finney, S. J., ve Davis, S. L., (2003). Examining the invariance of the achievement goal questionnaire across gender. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago: USA.

Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. ve Hirschert, T., (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success, *Contemporary School Psychology*, 16, 91-100.

Gonzalez, A., Greenwood, G. ve Wenhsu, J., (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, *College Student Journal*, 35(2), 182-193.

Güvercin, Ö., Tekkaya, C. ve Sungur, S., (2010). Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 233-243.

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R., (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1):53-60.

Hyde, J. S., ve Durik, A. M., (2005). Gender, competence and motivation. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed). *Handbook of Competence and Motivation* (375-391). New York: Guildford.

Kaplan, A., ve Maehr, M. L., (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Karasar, N., (2004). *"Bilimsel Araştırma Yöntemi"*, Nobel Akademik Yayıncılık, ISBN. 978-605-5426-58-3, Ankara.

Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU

Koç C. ve Karabağ, S., (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 8(2),308-322.

Koul, R., Roy, L., ve Lerdpornkulrat, T., (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15(2), 217-229. doi:10.1007/s10984-012-9111-9.

Munro B. H., (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 351-76.

Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çıkrıkçı, Ö., (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 95-105.

Pintrich, P. R., (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pintrich, P. R., (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Pintrich, P. R., Conley, A. M., ve Kempler, T. M., (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39,319-337.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. ve McKeachie, W., (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A. ve King, J., (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-38.

Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G., (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Taylor and Francis Group, 85-90.

Şenler, B. ve Sungur, S., (2007, November). Translation and adaptation of achievement goals questionnaire to Turkish. Paper presented at *1st National Elementary Education Congree*, Ankara, Turkey.

Şimşek, Ö.F., (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, 4-22.

Tutaş, S., (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F., (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic,

*Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Vatankhah, M. ve Tanbakooei, N., (2014). The Role of Social Support on Intrinsic and Extrinsic Motivation among Iranian EFL Learners, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 98, 1912 – 1918.

Waltz, C.F., Strickland, O.L. ve Lenz, E.R., (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company, 176-8.

Wang, J. ve Wang, X., (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley and Sons, 5-9.

Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P., (2007). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

### **Expanded Summary**

#### **Introduction**

The fact that the Turkish education system is focused on academic success leads the students to a rote learning process. This leads the students to a performance-oriented study course. It is thought that students who want to obtain information in the teaching process use their performance target orientations more than their learning target orientations. For this reason, it is important to know the process attitudes that individuals follow to achieve success and why they want to achieve success. In this process where students want to achieve success, it is thought that the relationship between students' academic achievements, achievement goal orientations and academic motivations will reveal why they want to achieve success.

The aim of this study is to investigate of high school students (9th, 10th, 11th and 12th grades) the achievement goal orientations and their academic motivations for physics learning in terms of various variables. In this study, it was examined the achievement goal orientations and academic motivations for physics learning differed according to the variables of class, type of school, gender, daily physics lesson working hours and effect of physics course in career choice.

#### **Method**

The sample of the study was the ninth, tenth, eleventh and twelfth grade students in high school in the city center of Kars in 2018-2019 academic year. The sample consists of 705 students. The study is in the survey method. For the purpose of this study, "Academic Motivation Scale for Physics Learning" and "Achievement Goal Orientation Scale" were used as data collection tools.

#### **Results and Discussion**

In the analysis of the data obtained in the study, different statistical procedures were performed. According to this, one-way analysis of variance was

*Göktuğ Alper GENÇ, Volkan GÖKSU*

used to evaluate the achievement goal orientations of high school students and their academic motivations for physics learning at the classroom level. The same analysis method was used in the examinations made according to the variables of the school type and daily working hours. Independent groups t-test was applied to the gender study. In addition, independent groups t-test was used for the idea of reading a department about physics and the effect of physics course in career choice variables.

Correlation analysis was used to examine the relationship between achievement goal orientations and academic motivations for physics learning. SPSS 15.0 package program was used in the analysis. Lisrel 8.80 package program was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA).

As a result of the analysis of the findings, it was determined that high school students' motivation towards learning physics was high, but in terms of achievement goal orientations, learning-avoidance and performance-avoidance orientations were high. There was no difference in the study according to gender. A significant difference was found between the 9th and 12th grades in terms of external motivation-social and motivational total scores according to the class variable. In addition, it was determined that there was a significant difference between the 9th and 10th grades and the 10th and 11th grades in the learning-approach orientation in the success target orientations. According to the school type variable, all sub-dimensions of the motivations were found to be different between the High Schools of Fine Arts and other high schools. For the learning-avoidance orientation which to be sub-dimension of achievement of achievement goal orientations it was found there were differences between vocational high schools and Anatolian high schools. In the study, it was observed that there were significant differences among groups in terms of academic motivation and success goal orientations when the effect of physics course in career choice variable was taken into consideration. Finally, according to the daily working hour variable, it was determined that there were significant differences between the groups for all sub-dimensions of academic motivations. It is also noteworthy that these differences are between employees of less than 1 hour and employees of 2-3 hours. Again according to the daily working hour variable, it was determined that there was no significant difference between the groups in the success target orientations.



Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 332-358

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

**Rahime ŞENTÜRK**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rahime.senturk@omu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0003-3426-3629

**Ali GÖÇER**

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocer@erciyes.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-6880-2611

**Makale Geliş Tarihi:** 28.01.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Şentürk, R. & Göçer A. (2019). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 332-358.

### Öz

*Bu çalışmada Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma görünümleri metin türü ve okuma amacı bağlamında belirlenmiş ve okuma tutum profilleri incelenmiştir. Araştırma tarama yönünde nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 75 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan "Motivation to Read Profile (Okuma Motivasyon Görünümleri)" görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmış ve veriler IBM SPSS Statistics 21 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin normalliğine Chi- Square testi ile bakılıp uygun istatistiksel testler yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının %85'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu; ancak çoğunun sadece ödev yapmak için okuma yaptığı ve bu nedenle kütüphaneye gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yaparken Türkçe öğretmen adaylarının daha çok anlatı metnini (%69,4); sosyal bilgilerdeki adayların ise bilgilendirici metin türünü (%73,7) tercih ettiği tespit edilmiştir. Her iki bölümde de öğretmen adaylarının okuma güdülerinin yüksek olmasına rağmen yılda okunan ve edinilen kitap sayısı, okuma saati, okuma amacı vb. ölçütlere yönelik tercihlerinde aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.*

---

\* Bu çalışma 21-22 Eylül 2018 tarihlerinde Sinop'ta gerçekleştirilen '2<sup>nd</sup> International Black Sea Conference on Language and Language Education'da sunulan aynı başlıklı sözlü bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuma profili, öğretmen adayı.

**EVALUATION OF READING MOTIVATIONS OF TEACHER CANDIDATES:  
ERCIYES UNIVERSITY CASE**

**Abstract**

*In this study, reading attitudes of prospective teachers studying at the Department of Turkish and Social Sciences Education were determined in terms of text type and reading purpose, and their reading attitude profiles were examined. The research was designed as quantitative research in the direction of screening. The study population consisted of 75 prospective teachers. As the data collection tool, "Motivation to Read Profile (Reading Motivation Views)" interview form adapted by Ülper and Çeliktürk (2013) was used. Descriptive statistics were used to analyze the data and the data were evaluated in IBM SPSS Statistics 21 statistical package program. The normality of the data was analyzed by Chi-Square test and appropriate statistical tests were performed. In the study, 85% of the teacher candidates had high reading motivation; however, most of them read only to do homework and therefore went to the library. While reading, Turkish teacher candidates mostly wrote narrative text (69.4%); it was found that the candidates in social studies preferred the informative text type (73.7%). Although the reading motivation of the prospective teachers is high in both sections, the number of books read and acquired per year, reading time, reading purpose and so on. the difference between the preferences for the criteria was not significant.*

**Keywords:** Reading, Reading Profile, Teacher Trainee.

**Giriş**

Okuma çeşitli neden ve amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir beceridir. Ancak bu neden ve amaçlar ne olursa olsun okuma, düşünce ve problem çözme becerilerini etkileyen ve olaylara karşı bakış açıları geliştirmeyi sağlayan en etkili edimdir. Birey, öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla gerçekleştirir. Okul öncesi dönemde başlayan okuma serüveni yaşam boyu devam eden gelişimsel bir süreçtir (Huang, Capps, Blacklock& Garza, 2014). Okuma, yazarın metinde oluşturduğu anlam örüntüsünün okuyucunun zihninde bütünlük oluşturması ve düşüncelerin değerlendirilmesidir. Okur okuma sürecinde sözcüklerin duyu organlarıyla algılar, ifade edilen düşünceleri kod ve stratejiler kullanılarak çözümler, ön bilgilerle bütünleştirerek yeni anlamlar üretir (Çubukçu, 2012). Bu nedenle okumanın zihinsel, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilişkili aktif bir süreç olduğu söylenebilir (Göçer, 2007; Solak, 2016; Ülper, 2010; Witruk, Friederici& Lachmann, 2002). Zihinsel açıdan incelendiğinde okuma hem sözcük dağarcığını hem de anlama ve yorumlama gücünü geliştirici etkiye sahiptir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009). Okuma bireyin dil zihinsel, sosyal ve kültürel gelişiminde önemli rol oynar. Bireyin olaylara çok yönlü bakmasını ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirmesini sağlar (Palani, 2012).

Günümüzde birey; televizyon, bilgisayar, internet, radyo, telefon vb. iletişim araçlarından birçok bilgi, beceri ve görüş elde edilebilir. Ancak bu sosyal beceriler ve

bilgi, beceri donanımında bireyin yetişmesinde yeterli değildir. Yetişmekte olan bireylerin daha geniş ve zengin kaynaklara erişmeleri ve kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanmaları gerekir (Burns& Siegel, 2018). Bu da ancak okuma ile olabilir. Öte yandan, öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır. Öğretim sürecinde hemen hemen bütün dersler iyi bir okuma alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Okur, 2013). Dolayısıyla bireylerin sosyal ve akademik sürecini yönlendirmede bu kadar önemli bir becerinin ediniminde ve geliştirilmesinde etkili olan aile, okul, çevre, arkadaş, materyal, öğretmen vb. etkenlerin dikkatle incelenmesi, alışkanlık kazanılmasında etkili olan motivasyon, ilgi, tutum ve davranış gibi faktörlerin belirlenmesi gerekir (Bamberger, 1975).

Okuma alışkanlığı bireyin okumayı yaşamının her dönemine düzenli ve sürekli olarak yansıtmasını ifade eder. Okuma alışkanlığı bireyin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapma isteğinin otomatikleşerek davranışa dönüşmesidir. “Kitap zevki zekâ ile birlikte artıyorsa, bu zevkin tehlikeleri de zekâyla birlikte azalır. Özgün zekâ, okumayı kendi kişisel işleyişine bağlı kılmayı bilir. Okuma, onun için eğlencelerin en soylusundan, özellikle soylulaştırıcısından başka şey değildir, çünkü sadece okuma ve bilme yoluyla zihin ‘en görgülü halî’ ne kavuşur” (Proust, 2007: 52).

Öğretim sürecinin temelini oluşturan okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi ile amaç ve hedeflere ulaşılabilir. Öğretim sürecinde okuma alışkanlığının kazanılmasına ilişkin “Türkiye Okuyor Projesi, Yazarlar Okullarda Projesi, Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı- Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Eve Teslim Kitap Projesi, Askıda Kitap Al Götür, Oku Getir, Biz Okuyan Aileyiz Projesi” gibi uygulamalar yapılmaktadır.

Günümüzde bilgi edinimi ve yeni ürün oluşturma aşamalarında okuma becerisinin kaçınılmaz olması okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır (Ng& Bartlett, 2017). Alışkanlığın kazanılmasında okumaya duyulan gereksinim, istek, ilgi ve tutum etkilidir (Göktürk, 1998). Bunların yanı sıra aile, öğretmen, okul, arkadaş, teknoloji, çevre, kütüphane vb. etkenler de bireyin okuma alışkanlığı ediniminde önemlidir. Okuma alışkanlığı, hangi yayınların okunduğu, ne sıklıkla okunduğu, hangi türlerin ne oranda okunduğu, ne kadar süre ile okuduğu, kitapları nasıl elde ettiği ve neleri okumaktan hoşlandığı gibi ölçütlerle belirlenebilir.

Eğitimcilerin bilinçli bir okur ve rehber olarak özellikle ilkökul ve ortaokul dönemlerinde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için okumaya duyulan ihtiyacı hissettirecek tedbirleri almalarıyla bu aşama sağlıklı bir şekilde geçilebilecektir. Bu durumda gelecek neslin rehberliğini üstlenecek olan öğretmen adaylarının okuma profillerini incelemek farkındalık kazandırmak açısından önemlidir (Bashiruddin, 2018). Yaşamın her döneminde etkili olan okuma alışkanlığı çağdaş, yaratıcı, üretken, eleştirel ve özgür düşünceye sahip, umut dolu bireylerden oluşan bir nesil yetiştirmenin anahtarıdır. Bu nedenle bir ülkenin aydın kesimini oluşturan ve ileride öğrencilerine model olacak olan öğretmen adaylarının okuma profillerini betimlemek ileride atılacak adımlar açısından da önemlidir.

## *Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Alanyazında okuma becerisinin gelişimi ve alışkanlığa dönüşümüne etki eden unsurları farklı açılardan ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Okumaya yönelik öğrenci motivasyonunun okuma-anlamayı ve okuma alışkanlığı kazanmayı etkilediği ortaya koyulmuştur (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Bussert-Webb & Zhang, 2016; Coddington & Guthrie, 2009; Çelik ve Urhan, 2014; Dhanapala & Hirakawa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Kelley & Decker, 2009; Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi, 2013; Kim, 2016; Krach, McCreery, Loe & Jones, 2016; Okur, 2011; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Stokmans, 1999; Schaffner & Schiefele, 2016; Tarchi, 2017; Ülper, 2011; Quirk, Unrau, Bowers vd, 2010). Okuma gelişimi ve alışkanlığını etkileyen bir diğer etken çevre ve ailedir (Aram, Meidan & Deitcher, 2016; Morni & Sahari, 2013; Öztürk, Hill & Yates, 2016; Pfof, Schiefer & Artelt, 2016; Ülper, 2011). Okuma becerisini etkileyen bir diğer unsur internet ve teknoloji kullanımınıdır. Yapılan çalışmalar bilgisayar, e-kitap, akıllı tahta, tablet vb. araçların bilinçli bir şekilde kullanılması halinde farklı türde okumaları ve okuma motivasyonunu artırdığı yönündedir (Akarsu ve Darıyemez, 2014; Baron, Calixte & Havewala, 2017; Blachowicz, Bates, Berne, Bridgman, Chaney & Perney, 2009; Bippert & Harmon, 2017; Ciampa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Karadeniz ve Can, 2015; Ridwan & Gultom, 2017; Sayın ve Göçer, 2016). Çalışmalarda öğrencilerin okumada kullanılan stratejilerin, okumaya yönelik ilgi ve tutumların okuma anlama gelişiminde, alışkanlık kazanmada, okuma kültürü edinmede ve okurun öğretim sürecindeki başarısında önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Chotitham & Wongwanich, 2014; Fives, 2016; Florence Adesola, Alaba & Adewumi, 2017; Owusu-Acheaw, 2014; Samiei, Bush, Sell & Imig, 2015; Schneider, Chambers, Mather, Bauschatz, Bauer & Doan, 2016; Seitz, 2010; Sundari, 2017; Ülper, Çetinkaya ve Dikici, 2018). Aynı zamanda alanyazında okuma becerisini geliştirmede öğretmenlerin öğrenci motivasyon algılarını ve motivasyona etkisini, cinsiyete göre okuma tutum farklılıklarını, öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Bashiruddin, 2018; Boerma, Mol & Jolles, 2015; Coddington & Guthrie, 2009; Harmon, Wood, Smith, Zakaria, Ramadan & Sykes, 2016; Kelley & Decker, 2009; Kember, 2016; Lebor, 2017; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Uusen & Mürsepp, 2012).

Okuma gelişimi ve alışkanlığının belirlenmesine ilişkin farklı yaş grubu öğrencilere ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Majid ve Tan (2007) 440 ilkokul öğrencisinin okuma tutum ve motivasyonu; Arslan vd. (2009) 233 lisans öğrencisinin okuma alışkanlıklarını iki farklı bölüm karşılaştırması; Yalınkılıç ve Ülper (2011) 923 ilkokul öğrencisinin okuma alışkanlıklarını TV izleme, kitap okuma süreleri vb. çeşitli etkenler açısından incelemişlerdir. Aynı zamanda Baş (2012) 426 lise öğrencisinin okumaya karşı ilgi ve tutumlarını; Vandenhoeck (2013) 630 lisans öğrencisinin ekran okumalarına ilişkin; Akarsu ve Darıyemez (2014) 76 lisans öğrencisinin okuma alışkanlığı ve teknoloji kullanımı açısından; Doğan (2014) 132 öğretmen adayının okuma amacına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Diğer taraftan Erdem (2014) 326 lisans öğrencisine okuma türü ve okuma süreleri açısından; Kutay (2014) bütün Türkiye yükseköğretim kurumlarında toplam 2425 öğrencinin okuma alışkanlığını bölge okul tipi, arkadaş, cinsiyet, öğretmen, aile vb. unsurlar etrafında;

Şentürk (2015) 61 lisans öğrencisinin okuma becerisine yönelik tutumunu incelemiştir. Bayat ve Çetinkaya (2018) 529 ortaokul öğrencisinin okuma amacı, okuma türü, yeri, okuma sıklığı, okumaya ilişkin tutum ve okuma paylaşımları gibi çeşitli etkenleri temel alarak okuma görünümelerini incelemiştir.

Bu araştırmada ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma profili (metin türü, okuma amacı, süresi, türü, yeri vb.) ile ilgili bir durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Alan öğrencilerinin eğilim gösterdikleri okuma profiline ilişkin görünüm, öğretmen adaylarının farkındalık kazanma ve yetkin okumaya yönelik okuma profilini geliştirmeye yardımcı olması açısından önemlidir. Bu bağlamda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının anlatı metni okuma durumları nasıldır?
- 2) Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin okuma durumları nasıldır?
- 3) Öğretmen adaylarının genel okuma durumları nasıldır?
- 4) Öğretmen adaylarının okul dışı okuma durumları nasıldır?

#### **Yöntem**

Araştırma tarama türünde nicel bir araştırmadır. Tarama modelinde araştırma konusu içerisinde yer aldığı durumla doğrudan ilişkilendirilebilir. Olayları, bireyleri ve nesnelere etkileme, değiştirme veya müdahalede bulunma yetkisi yoktur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2012). "Görüşme, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak tanımlanabilir" (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 24). Araştırmada Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan görüşme formundaki ölçütler adayların tercihte bulunabileceği seçenekler ile sınırlandırılarak anket formatı durumuna getirilmiştir. "Anket yoluyla çok farklı kişilerden çok değişik ve çeşitte veri elde etmek mümkündür. Ayrıca anket istenilen kapsamda ve ayrıntıda düzenlenebilir. Amacına göre anket türlerinden tutum ve davranış anketleri, her konuda düşünce ve hareket tarzlarını inceleyen anketlerdir. Anketlerde açık uçlu sorular, açıklama, yorumlama ve bilgi almayı amaçlayan ve deneklerin cevaplarında daha serbest olduğu anketlerdir. Kapalı uçlu sorular ise cevap seçeneklerinin önceden belirlendiği sorulardır" (Arıkan, 2012: 36).

#### **2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde 2017 Bahar döneminde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 75 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Bölüm			
	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Kadın	20	54.1	24	63.2
Erkek	17	45.9	14	36.8
Toplam	37	100	38	100

2.2. Verilen Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. “Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir” (Büyüköztürk vd., 2012: 150). Veri toplama aracı olarak Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan ‘Motivation to Read Profile’ görüşme formu kullanılmıştır (Gambrell, Palmer, Codling& Mazzoni, 1995). Öğretmen adaylarına görüşme formu dağıtılmış görüşlerini belirtmeleri için iki ders saati verilmiştir. Sadece kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiş, açık uçlu sorularda veya seçenekler haricinde eklemek istedikleri farklı düşüncelerini diğer bölüme yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Görüşme sırasında soru veya cevaplara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır (Bkz. Tablo 2).

Verilerin çözümlemesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikte temel amaç, konuya yönelik belirlenen ölçütler arasındaki uyum oranıdır. Bu doğrultuda görüşme sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Değişkenlerin özet istatistikleri birim sayısı (n), yüzde (%), ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss) olarak verilmiştir. Verilerin normallğine Chi- Square testi ile bakılıp uygun istatistiksel testler yapılmıştır. Çalışmada  $p < 0.05$  değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 2: Verilerin Kodlanması

<b>Soru:</b> Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü, adını ve yazarını aşağıya belirtiniz.	<b>Cevap:</b> Sahilde Kafka- Haruki Murakami- Fantastik Parfümün Dansı- Tom Robbins- Fantastik Kendine Ait Bir Oda- Virginia Wolf- Deneme Baba ve Piç- Elif Şafak Cehennem Melekleri- Dan Brown
<b>Soru:</b> En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir? a) Roman b) Gazete c) Akademik makaleler d) Şiir e) KPSS ile ilgili kaynaklar f) Diğer (-----)	<b>Cevap:</b> f) Diğer -Zaman sıkıntısı yaşıyorum, Fırsat bulduğumda süresiz okuyorum.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen verilere ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarının 'Anlatı Metni Okuma' Durumlarına Göre Bulgular**

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
<b>Soru 4:</b> Son zamanlarda anlatı metni okudun mu?				
Evet	24	64.9	21	55.3
Hayır	13	35.1	17	44.7
			<i>p</i>	<i>0.72</i>
<b>Soru 5:</b> Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?	24	67.6	26	68.4
a) Kendim seçtim.	4	10.8	4	10.5
b) Arkadaşım tavsiye etti.	5	13.5	2	5.3
c) Öğretmenim tavsiye etti.			<i>p</i>	<i>0.53</i>
<b>Soru 6:</b> Bu kitap sana ilginç geldi mi?	23	62.2	22	57.9
Evet	14	37.8	16	42.1
Hayır			<i>P</i>	<i>0.14</i>
<b>Soru 7:</b> Bu kitap sana niçin ilginç geldi?	9	24.3	<i>14</i>	36.8
a) Konusu	10	27.0	<i>9</i>	23.7
b) Kurgusu	1	2.7	<i>0</i>	0
c) Kapak tasarımı/ kitap adı	5	13.5	<i>1</i>	2.6
d) Türü	2	5.4	<i>2</i>	5.3
e) Yazarı tanıyor olmam.	0	0	<i>1</i>	2.6
f) Kitabın ince olması	0	0	<i>0</i>	0
g) Diğer (aşağıya belirtiniz)			<i>p</i>	<i>0.32</i>

Bir metni okuma yöntemini belirleyen dilin kullanımı, metnin amacı, ileti ve iletiyi besleyen düşüncelerdir. Anlatı metinleri ile bilgilendirici metinleri okuma yöntemi birbirinden ayrılır. Çünkü bu iki metin türü okurun farklı iletişim konumunda yer almasını gerektirir. Okuduğumuz metne bu doğrultuda bakmamız gerekir (Özdemir, 2018). Metnin türü okurun metne yaklaşım tarzı ve tutumunu, ilgi ve alışkanlık kazanmayı, anlamlandırma sürecini, uygulayacağı okuma stratejilerini etkilediği için metin yapı farklılıklarına dikkat edilerek okuma yapılması gerekir (Balci, 2013).

Öğretmen adaylarının anlatı metni okuma durumları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliğinde %64,9; Sosyal Bilimler bölümünde ise %55,3 oranında olduğu aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (**p>0.05**). Bölümler arası fark incelendiğinde Türkçe öğretmen adayları okuma yaparken anlatı metinlerini daha çok tercih etmektedir. Her iki bölümde de adayların çoğu metinleri kendi seçtikleri yoluyla edinmiştir. Bu kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %62,2; sosyal

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

bilgilerde ise %57,9 oranında ilginç bulunmuştur. Kitabı Türkçe öğretmen adayları %27,3 oranında ‘kurgusundan’ dolayı; sosyal bilgilerdeki adaylar ise %36,8 oranında ‘konusundan’ dolayı ilginç bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının kitabı ilginç bulma nedeni ile ilgili görüşlerinde kurgu, konu ve türünden dolayı seçenekleri yoğunluk kazanırken; sosyal bilgilerde konu, kurgu ve yazarı tanıyor olma seçenekleri daha çok tercih edilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının ‘Bilgilendirici Metni Okuma’ Durumlarına Göre Bulgular

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
<b>Soru 8:</b> Son zamanlarda bilgilendirici metin okudun mu?				
Evet	20	54.1	28	73.7
Hayır	17	45.9	10	26.3
			p	0.07
<b>Soru 9:</b> Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?				
a) Kendim seçtim.	18	48.6	16	42.1
b) Arkadaşım tavsiye etti.	3	8.1	1	2.6
c) Öğretmenim tavsiye etti.	3	8.1	2	5.3
d) Ödev nedeniyle	4	10.8	14	36.8
			p	0.08
<b>Soru 10:</b> Bu kitap sana ilginç geldi mi?				
Evet	19	51.4	21	55.3
Hayır	18	48.6	17	44.7
			p	0.11
<b>Soru 11:</b> Bu kitap sana niçin ilginç geldi?				
a) Anlamı nedeniyle	6	16.2	3	8.1
b) Konusu nedeniyle	6	16.2	15	39.5
c) Güncel olması nedeniyle	3	8.1	4	10.5
d) Hobi/ilgi	6	16.2	5	13.2
e) Diğer	1	2.7	1	2.6
			p	0.35

“Anlama sürecinde önemli rol oynayan bileşenlerden biri de metindir. Metin tipi, yazı türü, metin yapısı ve yazıda sunulan düşünceler anlama sürecinde etkili öğelerdir” (Güneş, 2009: 194). Bireyin zorlanmaksızın yöneldiği metin türü; okuma eğilimini, okuma ilgisini, tutum ve alışkanlıklarını ortaya koyar. Bireysel ve çevresel etmenlerin yanı sıra bireyin metin türü ve konusuna ilişkin okuma ilgisi metni anlamlandırma sürecinde ve dikkat yoğunluğunda belirleyicidir (Balcı, 2013).

Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin okuma durumları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliğinde %54,1; Sosyal Bilimler bölümünde ise %73,7 oranında olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Dolayısıyla okurken Sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok



bilgilendirici metin; Türkçe öğretmen adayları ise daha çok anlatı metni tercih etmektedir. Her iki bölümde de adayların yaklaşık %45'i kitabı kendi seçkileri yoluyla edinmiştir. Aynı zamanda kitap ile ilgili bilgiye sosyal bilgilerde %36,8; Türkçe öğretmenliği bölümünde ise %10,8 oranında 'ödev nedeniyle' ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %51,4 oranında; sosyal bilgiler öğretmenliğinde %55,3 oranında ilginç bulunmuştur. Bu kitapları Türkçe öğretmen adaylarının %16,2'si 'anlamı nedeniyle', 'konusu nedeniyle', 'hobi/ilgi' nedeniyle ilginç bulduklarını belirtirken; sosyal bilgilerdeki adayların %39,5'i 'konusundan' dolayı ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. Okunan bilgilendirici kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %8,1 oranında 'güncel olması nedeniyle' ilginç bulunurken; sosyal bilgiler bölümünde %13,2 oranında 'hobi/ilgi' nedeniyle; %10,5 oranında 'güncel olması nedeniyle' ilginç bulunmuştur.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının "Genel Okuma" Durumlarına Göre Bulgular**

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
<b>Soru 1: Okumaktan zevk alırsınız mı?</b>				
Evet	32	86.5	35	92.1
Hayır	5	13.5	3	7.9
<b>Soru 2: Bana göre çok kitap okumak insanı sosyal hayattan koparır.</b>				
Evet	6	16.2	5	13.2
Hayır	31	83.8	33	86.8
<b>Soru 3: Her okuduğum kitapla dünya görüşüm gelişir.</b>				
Evet	28	75.7	28	73.7
Hayır	9	24.3	10	26.3
<b>Soru 12: Son bir ayda okuma yaptın mı?</b>				
Evet	31	83.8	34	89.5
Hayır	6	16.2	4	10.5
<b>Soru 13: Nereden okudun?</b>				
a) Kitap (.....)	21	56.8	25	65.8
b) İnternette gazete/ haber	5	13.5	6	15.8
c) Dergi	2	5.4	1	2.6
d) Köşe yazısı/makale/blog	3	8.1	3	7.9
e) Diğer	3	8.1	3	7.9
<b>Soru 14: Daha iyi bir okuyucu olmak için hangisine ağırlık vermelisin?</b>				
a) Daha çok okumalıyım.	15	40.5	7	18.4
b) Motivasyonumu artırmalıyım.	3	8.1	5	13.2
c) Zaman ayırmalıyım.	11	29.7	13	34.2
d) Hızlı okuma tekniklerini öğrenmeliyim.	3	8.1	2	5.3

**Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği**

e) Konu alanını çeşitlendirmeliyim.	3	8.1	3	7.9
f) Kitap sevgisi kazanmalıyım.	2	5.4	5	13.2
g) Sesli okumamı geliştirmeliyim.	0	0	2	5.3
h) Diğer	0	0	1	2.6
<b>Soru 15:</b> Şu an okumak istediğin kitap var mı?			<i>p</i>	0.32
Evet				
Hayır	30	81.1	26	68.4
	7	19.8	12	31.6
<b>Soru 16:</b> Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?			<i>p</i>	1.58
a) Kendim seçtim.				
b) Arkadaşım tavsiye etti.	20	54.1	28	73.7
c) Öğretmen/ ödev nedeniyle	7	18.9	3	7.9
<b>Soru 17:</b> Seni okumaya yönelten şey nedir?	3	8.1	1	2.6
a) Yeni şeyler öğrenmek			<i>p</i>	0.14
b) Karakter/ görsellik/ dil açısından dikkat çekici olması	16	43.2	19	50.0
c) Kurgusunun iyi olması	3	8.1	1	2.6
d) Konusunun dikkat çekici olması				
e) Benim için önemli birinin önermesi	7	18.9	8	21.1
f) Diğer	6	16.2	7	18.4
	1	2.7	0	0
<b>Soru 18:</b> İnternette genelde ne okursun?	4	10.8	3	7.9
a) Gazete/ haber			<i>p</i>	0.77
b) Makale/ blog				
c) Spor haberleri	21	56.8	25	65.8
d) Diğer	5	13.5	4	10.5
e)	6	16.2	4	10.5
<b>Soru 29:</b> İlköğretim ve lise yıllarınızda anne babanızı okurken görür müydünüz?	5	13.5	5	13.2
Evet			<i>p</i>	0.84
Hayır	13	35.1	9	23.7
<b>Soru 30:</b> Okumayla ilgili bir organizasyon ya da kulübün faaliyetlerine katılıyor musun?	24	64.9	29	76.3
Evet			<i>p</i>	0.27
Hayır	4	10.8	6	15.8
<b>Soru 31:</b> Elektronik kitap okur musun?	33	89.2	32	84.2
Evet			<i>p</i>	0.4
Hayır				
<b>Soru 32:</b> Niçin elektronik kitap okuyorsun?	9	24.3	15	39.5
a) Kolay kitap seçebilme	28	75.7	23	60.5
b) Farklı türlerin bir arada olması			<i>p</i>	0.16
c) Bir tık ile hareket	5	13.5	5	13.2

Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER

d) Yazı boyutunu ayarlama	1	2.7	4	10.5
e) Diğer	4	10.8	7	18.4
<u>Soru 33:</u> En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir?	0	0	1	2.6
a) Roman	2	5.4	6	15.8
b) Gazete			<i>p</i>	0.66
c) Akademik makaleler				
d) Şiir	19	51.4	28	73.7
e) KPSS ile ilgili kaynaklar	1	2.7	2	5.3
f) Diğer	0	0	0	0
	5	13.5	1	2.6
<u>Soru 34:</u> Hangi sıklıkla kitap satın alırsınız?	9	24.3	2	5.3
a) Haftada bir	3	8.1	5	13.2
b) Ayda bir			<i>p</i>	0.04
c) Yılda bir				
	3	8.1	2	5.3
<u>Soru 35:</u> Günlük ortalama kaç saat kitap okursunuz?	26	70.3	24	63.2
a) 0-1 saat	8	21.6	12	31.6
b) 1-2 saat			<i>p</i>	0.58
c) 2-5 saat				
d) Diğer	1	2.7	1	2.6
	22	59.5	23	60.5
<u>Soru 36:</u> Her gün kitap okumam.	8	21.6	10	26.3
Evet	6	16.2	4	10.5
Hayır			<i>p</i>	0.88
<u>Soru 37:</u> Bir yılda en az kaç tane kitap okursunuz?	23	62.2	25	65.8
a) 1	14	37.8	13	34.2
b) 2-5			<i>p</i>	0.74
c) 6-11				
d) 12'den çok	2	5.4	1	2.6
e) Diğer	13	35.1	15	39.5
	14	37.8	8	21.1
<u>Soru 38:</u> Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü	1	2.7	9	23.7
Yazan	7	18.9	5	13.2
Yazmayan			<i>P</i>	0.06
<u>Soru 38:</u> Adını	19	51.4	15	39.5
Yazan	18	48.6	23	60.5
Yazmayan			<i>p</i>	0.3
<u>Soru 38:</u> Yazarını	36	97.3	36	94.7
Yazan	1	2.7	2.7	5.3

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Yazmayan			<i>p</i>	0.57
	26	70.3	30	78.9
	11	29.7	8	21.1
			<i>p</i>	0.38

Öğretmen adaylarının genel okuma durumları incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının %86,5'i; sosyal bilgilerdeki adaylarının ise %92,1'i okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). 'Bana göre çok kitap okumak insanı sosyal hayattan koparır' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %86,8'i 'hayır' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ).

'Her okuduğum kitapla dünya görüşüm gelişir' ölçütünde ise Türkçe öğretmen adaylarının %75,7'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si 'evet' seçeneği tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ).

'Son bir ayda okuma yaptın mı?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların %89,5'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Dolayısıyla Türkçe öğretmen adaylarının sosyal bilimlerdeki adalara oranla biraz daha az okuma yaptığı söylenebilir.

Okuma materyaline ilişkin ölçütte Türkçe öğretmenliğindeki öğrencilerin %56,8'i 'kitap' seçeneğini tercih ederek açıklamalarında okudukları kitaplardan birkaçını belirtmişlerdir; Bostan, Giderken Bana Bir Şey Söyle, Kürk Mantolu Madonna, Satranç, Aklımdan Bir Sayı Tut, Empati, Sefiller, Od, Divanı Lügat-it Türk, Çalıkluşu, Değirmen, Dönüşüm, Beyaz Gemi, Posta Kutusundaki Mızıka, Kırmızı Pazartesi vb. nitelikli eserler okumaya ilişkin ilgi ve alışkanlığın yükselmesini sağlar.

Türkçe öğretmen adaylarının %13,5'i 'internetten gazete/ haber' okuduklarını belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %65,8'i 'kitap' seçeneğini tercih ederek açıklamalarında okudukları kitaplardan birkaçını belirtmişlerdir; "Esir Şehrin İnsanları, Yalnızız, Ölü Canlar, Sultanı Öldürmek, Grinin Elli Tonu, Bize Nasıl Kıydınız?, Leyleklerin Uçuşu, Kızıl Nehirler, Dalkavuklar Gecesi, Ruh Adam, Şeker Portakalı, Uçurtma Avcısı, Korku ve Yakarış, Mart Menekşeleri, İşaret Çocukları, Aynı Yıldızın Altında, Olasılıksız, Cep, Sadist, Hasat Zamanı, Beyaz Diş vb. Sosyal bilgilerdeki adayların %15,8'i 'internetten gazete/haber' okuduklarını belirtmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %8,1'i 'diğer' seçeneğini tercih ederek 'PDF, ilahi kaynaklar vb.' açıklamalarda bulunmuşlardır. Sosyal bilgilerdeki adayların %7,9'i 'diğer' seçeneğindeki açıklamalarında 'dergi, çizgi roman, makale, deneme vb.' okuduklarını belirtmiştir.

Daha iyi bir okur olmak için Türkçe öğretmen adayları %40,5'i 'daha çok okumalıyım'; %29,7'si 'zaman ayırmalıyım'; %8,1'i 'motivasyonumu artırmalıyım',

'Hızlı okuma tekniklerini öğrenmeliyim', 'konu alanını çeşitlendirmeliyim' görüşlerini belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların ise %34,2'si 'zaman ayırmalıyım'; %18,4'ü 'daha çok okumalıyım'; %13,2'si ise 'motivasyonumu artırmalıyım' ve 'kitap sevgisi kazanmalıyım' yönünde görüş belirtmiştir. Adayların okuma yetersizliklerini genellikle zaman ayırma ve motivasyonla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Her iki bölümdeki adayların daha çok okuma yapmaları gerektiğinin bilincinde oldukları görülmüştür.

'Şu an okumak istediğin kitap var mı?' ölçütünün verileri incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının %81,1'i, sosyal bilimlerdeki adayların ise %68,4'ü okuma listesi oluşturduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Türkçe öğretmen adaylarının %54,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si bu kitabı kendi seçkileri yoluyla elde etmiştir.

'Seni okumaya yönelten şey nedir?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının tercihleri incelendiğinde %43,2'si 'yeni şeyler öğrenmek; %18,9'si 'kurgusunun iyi olması'; %16,2'si ise 'konusunun dikkat çekici olması' yönünde görüş belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların tercihlerinde %50 oranında 'yeni şeyler öğrenmek'; %21,1 oranında 'kurgusunun iyi olması'; %18,4 oranında ise 'konusunun dikkat çekici olması' seçenekleri ön plana çıkmıştır.

'İnternette genelde ne okursun?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %56,8'i; sosyal bilgilerdeki adaylarının ise %65,8'i 'gazete/haber' okuduğunu belirtmiştir. Her iki bölümde de yaklaşık %13 oranında 'diğer' seçeneğine 'kişisel gelişim, astroloji, çizgi roman vb.' açıklamaları yapılmıştır.

'İlköğretim ve lise yıllarınızda anne babanızı okurken görür müydünüz?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %35,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %23,7'si 'evet' seçeneğini tercih etmiştir.

'Okumayla ilgili bir organizasyon ya da kulübün faaliyetlerine katılıyor musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %10,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %15,8'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ).

Türkçe öğretmenliğinde %24,3; sosyal bilgilerde ise %39,5 oranında elektronik kitap okuduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Türkçe öğretmen adaylarının %13,5'i 'kolay kitap seçebilme'; %10,8'i 'bir tık ile hareket' nedeniyle; sosyal bilgilerdeki adayların ise %18,4'ü 'bir tık ile hareket' nedeniyle elektronik kitap okumaktadır.

En çok okunan kitap türünü Türkçe öğretmen adaylarının %51,4'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si 'roman'; Türkçe öğretmen adaylarının %24,3'ü 'KPSS ile ilgili kaynaklar', %13,5'i ise 'şiir' olarak belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %13,2'si 'diğer' seçeneğinde 'makale, bilimsel kitaplar, deneme vb.' şeklinde açıklama yapmıştır.

'Hangi sıklıkla kitap satın aldıkları ile ilgili görüşlerinde Türkçe öğretmen adaylarının %70,3'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %63,2'si 'ayda bir' kitap aldığını

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

belirtmiştir. Günlük kitap okuma saatine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %60,5'i günlük '1-2 saat' seçeneğini tercih etmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %16,2'si 'diğer' seçeneğini işaretleyerek '6, 8 vb. '; sosyal bilgilerdeki adayların ise %10,5'i 'diğer' seçeneğine '6, 7 vb.' şeklinde açıklama yapmıştır. 'Her gün kitap okumam' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %62,2'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %65,8'i 'evet' yönünde görüş belirtmiştir. Bir yılda en az kaç tane kitap okuduğu ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %37,8'i '6-11'; sosyal bilgilerdeki adayların ise %39,5'i '2-5' kitap okuduğu yönünde görüş belirtmiştir. '12'den çok' seçeneğini Türkçe öğretmen adaylarının %2,7'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %23,7'si tercih etmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının bazıları 'diğer' seçeneğine '38, 47,63, 97, 105 vb.' şeklinde görüş belirtmiştir.

Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü, adını ve yazarını belirtiniz' ölçütünde kitabın türünü Türkçe öğretmen adaylarının %51,4'ü yazarken sosyal bilgilerdeki adayların %39,5'i yazmıştır. Kitabın adını Türkçe öğretmen adaylarının %97,3'ü yazarken sosyal bilgilerde %94,7'si yazmıştır. Kitabın yazarını Türkçe öğretmen adaylarının %70,3'ü yazarken sosyal bilgilerde %78,9'u yazmıştır. Okunan kitap ad, tür ve yazar ölçütünde en çok yazılan ölçütün kitabın adı olduğu; bölümler arasında kitap tür ve adını belirtirken Türkçe öğretmen adaylarının daha çok etkin olduğu ancak yazar konusunda sosyal bilgilerdeki adayların farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Bölümler arasında adayların okuma kitapları incelendiğinde tercihlerin genellikle sosyal medyada tanıtılmış bilindik kitaplar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Adayların yazmış oldukları kitap, tür ve yazarlara örnek olarak "Suç ve Ceza- Dostoyevski-Roman, Yolların Sonu- Hüseyin Nihat Atsız- Şiir, Savaş ve Barış- Roman- Tolstoy, Nazan Bekiroğlu- Mor Mürrekkep- Deneme, Kırmızı Pazartesi- Gabriel Marquez- Roman, Tehlikeli Oyunlar- Oğuz Atay- Tiyatro, Şu Çılgın Türkler- Tarih- Turgut Özakman, Fransız Kafka- Dönüşüm- Roman, Katre-i Matem- İskender Pala- Roman, Beyaz Gemi- Roman- Cengiz Aytmatov, Simyacı- Paulo Chello- Roman, Bu Çağa Rapor- Nurettin Yıldız- Deneme, Büyük Umutlar- Charles Dickens- Roman, Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri- Emine Işınso- Roman vb." kitaplar gösterilebilir.

**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının "Okul Dışı Okuma" Durumlarına Göre Bulgular**

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
<b>Soru 19: Kütüphaneye gider misin?</b>				
Evet	25	67.6	21	55.3
Hayır	12	32.4	17	44.7
			p	0.27
<b>Soru 20: Kütüphaneye gitme sıklığının nedir?</b>				
a) Her gün	4	10.8	5	13.2
b) Her hafta	22	59.5	24	63.2
c) Her ay			p	0.03

*Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER*

---

<u>Soru 21:</u> Kütüphanede ne yaparsın?	19	51.4	20	52.6
a) Ödev/ araştırma	9	24.3	8	21.1
b) Kitap seçerim/okurum	3	8.1	4	10.5
c) Diğer			<i>p</i>	0.21
<u>Soru 22:</u> Kütüphanede ne okursun?	22	59.5	20	52.6
a) Kitap	1	2.7	0	0
b) Dergi	2	5.4	8	21.1
c) Bilimsel makale	6	16.2	3	7.9
d) Diğer			<i>p</i>	0.12
<u>Soru 23:</u> Okul dışında okuduklarınla ilgili arkadaşlarınla paylaşımında bulunur musun?	30	81.1	33	86.8
Evet	7	18.9	5	13.2
Hayır			<i>p</i>	0.46
<u>Soru 24:</u> Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?	21	56.8	22	57.9
a) Kitap	1	2.7	2	5.3
b) Dergi	6	16.2	8	21.1
c) Gazete/spor haberleri	2	5.3	4	10.5
d) Diğer			<i>p</i>	0.77
<u>Soru 25:</u> Okuduklarınızla ilgili ailenle paylaşımında bulunur musun?	20	54.1	28	73.7
Evet	17	45.9	10	26.3
Hayır			<i>p</i>	0.07
<u>Soru 26:</u> Paylaşımlar genelde kiminle olur?	15	40.5	18	47.4
a) Kardeşim	3	8.1	7	18.4
b) Babam	5	13.5	7	18.4
c) Annem			<i>p</i>	0.68
<u>Soru 27:</u> Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?	18	48.6	23	60.5
a) Kitap	1	2.7	1	2.7
b) Dergi	5	13.5	8	21.1
c) Gazete/spor haberleri	3	8.1	3	8.1
d) Diğer			<i>p</i>	0.27
<u>Soru 28:</u> Paylaşımlar ne sıklıkta olur?	3	8.1	1	2.7
a) Yılda bir	6	16.2	5	13.2
b) Altı ayda bir	12	32.4	10	26.4
c) Her ay	7	18.9	20	52.7
d) Her hafta			<i>p</i>	0.08

---

## *Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Öğretmen adaylarının okul dışı okuma profilleri incelendiğinde 'Kütüphaneye gider misin?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %67,6'sı; sosyal bilgilerdeki adayların %55,3'ü 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Kütüphaneye gitme sıklığında Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %63,2'si 'her ay' seçeneğini tercih etmiştir. Örnekleme alınan hiçbir aday 'her gün' kütüphaneye gitmemektedir. Her iki bölümdeki adayların yaklaşık %50'si kütüphaneye 'ödev/araştırma' amaçlı gittiğini belirtmiştir. 'Diğer' seçeneğini seçen adaylar 'makale okurum, deneme okurum, gazete okurum, ders çalışırım vb.' şeklinde açıklama yapmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %52,6'sı kütüphanede 'kitap' okumayı tercih etmektedir. 'Diğer' seçeneğini seçen adaylar 'dergi, şiir, roman, ansiklopedi, atlas, öykü vb.' şeklinde açıklama yapmıştır.

'Okul dışında okuduklarıyla ilgili arkadaşlarıyla paylaşımında bulunur musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %81,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %86,8'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Arkadaşlarıyla Türkçe öğretmen adaylarının %56,8'i 'kitap' ile ilgili; %16,2'si ise 'gazete/spor haberleri' üzerine paylaşımlar yaptığını belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %57,9'u 'kitap' üzerinde; %21,1'i ise 'gazete/spor haberleri' ile ilgili paylaşımında bulunmaktadır.

'Okuduklarıyla ilgili ailenle paylaşımında bulunur musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %54,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %73,7'si 'evet' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar genelde kiminle olur?' ölçütünde her iki bölümde de 'kardeşim' seçeneği daha çok tercih edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %40,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların %47,4'ü 'kardeşim' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %48,6'sı; sosyal bilgilerdeki adayların ise %60,5'i 'kitap' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar ne sıklıkta olur?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %32,4'ü 'her ay'; sosyal bilgilerdeki adayların %52,7'si 'her hafta' seçeneğini tercih etmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bireyin 'bilgi toplumunda' çağın gereksinimlerini karşılayarak değişen koşullara uyum sağlaması yaşam boyu öğrenmeye ayrı bir önem kazandırmıştır. Teknolojinin ve bilgiye erişim noktalarının hızla gelişmesi öğrenmenin sadece okul veya üniversite gibi kurumlarla sınırlandırılmayacağını ortaya koymuştur. Bireyin yaşam boyu öğrenme için okuma alışkanlığı kazanması gerekir. Okuma alışkanlığı bireyin kendini tanımasında ve geliştirmesinde, toplumdaki rol ve sorumluluklarının farkında olmasında, toplumsal kimliğin oluşumunda etkili olan kavram, değer ve davranışların geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Entelektüel birikimin oluşması ve okuma kültürünün edinilmesi için sadece ders kitapları veya sınav/görev çalışmaları yeterli olmamaktadır. Eleştiren, sorgulayan, yaratıcı, kendini yenileyen bireylerden oluşan toplumların geleceğe yansımaları da aynı şekilde üretim/yatırım ile olacaktır.



Okuma alışkanlığı okulöncesi döneminden başlayarak ailede kazanılır. Okulda öğretmen rehberliği ve aile işbirliği ile pekişir ve gelişir. Bireyin içinde bulunduğu çevre, arkadaş, aile ortamı ve sahip olduğu fırsatlar (tablet, bilgisayar vb.) okuma ilgi, tutum ve alışkanlığını etkilemektedir. Okuma alışkanlığı yaşam boyu devam eden bir süreci kapsadığı için bu becerinin ediniminde etkili olan aile, okul, öğretmen, akran, kardeş ve kütüphane gibi kişi ve kurumların işbirliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Ailenin çocuğa model olacak şekilde okuma yapması, fırsatlar yaratması ve okuma gelişimine ilişkin bilinçli olarak yönlendirmelerde bulunması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça önemlidir. Öğretmen ise öğrenciye okuma gelişimine ilişkin kendi kendine soru sorma alışkanlığı kazandırmalıdır. ‘Bunu niçin okuyorum?, bu metni kim, niçin yazdı?, yazarın asıl vermek istediği kurguyu anladım mı?’ gibi sorularla öz değerlendirmelerde bulunması bir sonraki aşamada öğrencinin yol haritası oluşturmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının %35,1’i; sosyal bilgilerdeki adayların %23,7’si ailesinin çocukken okuma yaptığını belirtmiştir. Bir başka ölçüt incelendiğinde öğretmen adaylarının aile ile paylaşımlarını genellikle kardeşleriyle kitap üzerine yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Okumayı öğretmek eğitim kurumlarının okumayı sevdirip alışkanlık haline getirmek de kütüphanelerin görevidir” (Okur, 2013: 20). Çalışmada kütüphaneler öğrencilerin ödev amaçlı gerekli olduğunda gittikleri yer olarak tespit edilmiştir. Kütüphaneler öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesinde tiyatro, kukla gösterileri, slayt gösterileri, kitap hediye çekilişleri gibi etkinliklere yer verilerek daha tercih edilen bir yer haline getirilebilir. Gelişen teknolojinin bu ortama da uyarlanması (akıllı tahta, tablet, 3D ekran, illüzyon, sanal gözlük vb.) kütüphanelere olan ilgiyi artırabilir.

“Çocuklara ders kitaplarındaki dil, duygu ve düşünceden yoksun metinlerle okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılıyor” (Özdemir, 2002: 37). Geleceğe okuma alışkanlığı kazanmış, okuma kültürü olan bireyler yetiştirmekle sorumlu olan öğretmen adaylarının okudukları kitaplar ve seçtikleri metinler oldukça önemlidir. Ders, sınav, görev kitaplarındaki metinler dışında, ders amacı gütmeyen ‘serbest okuma’ metinleri ile farklı alanlara özgü kitap önerilerinde bulunabilmeleri sonucunda okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu amaçla diğer ABD ve İngiltere vb. ülkelerde öğretmenlere ek olarak okuma- okutma uzmanları da etkinlikler yapmaktadır.

Çalışma sonucunda okurken metin türü olarak Türkçe öğretmen adayları daha çok anlatı metnini (%69,4) tercih ederken sosyal bilgilerdeki adaylar bilgilendirici metin türünü (%73,7) tercih etmektedir. Öğretmen adayları okudukları metni kendi seçtikleri yoluyla edinmektedirler. Adaylar kitap seçimi için kitabın ‘konusu’ ve ‘kurgusu’ özelliklerine dikkat ederek tercihte bulunmuştur. Sınıf düzeyinin yükselmesi kitap seçimlerinde kitabın dış özelliklerinden çok iç özelliklerinin dikkate alındığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla adaylar ‘kitabın ince olması’, ‘kapak tasarımı’ gibi seçenekleri tercih etmemiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının %86,5’i; sosyal bilgilerdeki adayların %92,1’i okumaktan zevk aldığını belirtmiştir. Adaylar okumanın hayattan koparmaktan ziyade yaşam felsefesi oluşturmada farklı bakış açıları sunduğunun farkındadır. Ancak

## *Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Türkçe öğretmen adaylarının %62,2'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %65,8'i her gün okuma yapmadıklarını belirtmiştir.

Adaylar okumayı daha çok kitaptan yapmaktadır. İnternet üzerinden daha çok 'gazete/haber' türünü okumaktadır. Elektronik kitaplar daha çok 'kolay seçim yapılması' ve 'bir tık ile hareket' kolaylığından dolayı tercih edilmesine rağmen e-kitabı sadece Türkçe öğretmen adaylarının %29,3'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %39,5'i tercih etmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların %89,5'i son bir ayda okuma yapmıştır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı roman türünü tercih etmiştir. En çok okunan diğer türler ise bilimsel makaleler, KPSS ile ilgili kaynaklardır. Adaylar 'yeni şeyler öğrenmek', 'konusunun dikkat çekici olması, 'kurgusunun iyi olması' seçeneklerine tercihlerinde ağırlık vermişlerdir. Daha iyi bir okur olmak için adaylar 'zaman ayırmalıyım', 'daha çok okumalıyım', 'motivasyonumu artırmalıyım' ve 'kitap sevgisi kazanmalıyım' seçeneklerini daha çok tercih etmiştir. Adaylar bugüne kadar okudukları ve beğendikleri 5 kitabın türünü, adını, yazarını eksikliklerle belirtmiş veya yazamamıştır. Alışkanlık ve tutumlar davranışa yansıyan şekliyle gözlemlenebilen olgulardır (Balci, 2013). Bu durum öğretimin sadece teoride kalmaması ve edinilen bilgilerin mutlaka uygulamaya konulması gerektiğini göstermektedir. Çoğu aday okumanın önemini vurgulamakla birlikte yetişkin bir okur olarak okuduğu, takipçisi olduğu yazarı, kitap ve türünü belirtmemiştir. Üniversite öğrencilerinin birer öğretmen adayı olarak geleceğe yön vereceklerine inanılıyorsa sorunun cevabında ulaşılan sonuç dikkate alınması gereken ciddi bir problemin kaynağını oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmen adayları %67,6 sosyal bilgilerdeki adayların %55,3'ü kütüphaneye gitmektedir. Kütüphaneye gidiş nedeni olarak daha çok ödev yapma ve ders çalışma seçenekleri tercih edilmiştir. Kendi alanı haricinde farklı alanlara ilgi duyan ve çeşitli konularda bilimsel araştırmalara öncülük etme amaçlı okuma yapan aday sayısı oldukça düşüktür. Disiplinlerarası şekilde çalışmaların oluşturulmasında ve gelecek nesillere zengin yol haritası çizilebilmesinde öğretmen adaylarının çok yönlü bakış açısına sahip olması önemlidir.

"Okuma öğretimi okullarımızda ders kitaplarındaki okuma parçalarıyla gerçekleştirilmek ve pekiştirilmek isteniyor. Okuma metinlerine ilişki temel düzeyde (ana düşünce, kahramanlar, giriş- gelişme- sonuç bölümleri vb.) ve aynı soruların cevaplandırılması öğrenciler arasında alay konusu oluştururken ders kitaplarındaki okuma parçaları öğrencileri artık sıkıdığı için öğretmenler tarafından ders dışındaki serbest zamanlarda kitaplar önerilmesini belirtmiştir. İlköğretim öğrencilerine okuma eğitimi verebilmek için öncelikle üniversitedeki edebiyat eğitiminde de birtakım düzenlemeler yapmak gerekir. Üniversitelerde edebiyat eğitiminin tamamen bir tarihçi bakış açısıyla olması, öğretmen adaylarının okuma etkinliğine yakın durmamasına sebep olmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde okutulan "çocuk edebiyatı" dersinin içeriği uygulamalara daha açık ve nitelikli olmalıdır. Bu dersler

öğrenciye yaşayarak öğrenme yoluyla edebiyat dünyasının kapılarını açmalıdır” (Okur, 2013:5).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının %85’inin okuma güdüsü yüksektir. Adaylar okumanın kendini geliştirme ve gerçekleştirmedeki öneminin bilincindedir. Ancak adayların düzenli, planlı okuma kültürünün olmadığı okuyanların ise eğitim sisteminden kaynaklanan zorunlu kitapları veya toplumda popüler olan edebi kitapları okudukları tespit edilmiştir. Adaylar genellikle bilgi edinmek, ödev yapmak için okumakta ve kitap seçimini kendisi yapmakla birlikte öğretmen ve arkadaşlarının önerilerini de dikkate almaktadır. İnternet çoğunlukla gazete/haber okuma amacıyla kullanılmıştır. Elektronik kitap kullanımı adaylar arasında henüz yaygın değildir. Adaylar kütüphaneye özellikle ders çalışmak ve ödev yapma amacıyla gitmektedir. Okurken tür olarak daha çok roman ve sınav/ders amaçlı kaynaklar tercih edilmiştir. Arkadaşları ve ailesi-kardeş- ile paylaşımları kitap ve gazete/spor haberleri üzerinedir. Adayların çoğu ayda bir kitap satın aldığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

1) Her bölümün kendi alanına yönelik ve çeşitli alanlarla ilişkili temel kitapların yer aldığı bir kitaplığı olmalıdır. Böylece adaylar temel aşamada öncelikle bu kaynaklarla beslenmeli ve alanında yetkin olarak ilerleyen düzeylerde okuma ağını genişletebilir.

2) Anlatı metni ile bilgilendirici metinler derslerle ilişkilendirilerek metin türlerine ders sürecinde çeşitlilik sağlanmalıdır.

3) Kütüphaneler öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, alanlarıyla ilgili kaynaklara ulaşabilecekleri zenginlikte olmalıdır. Bunun için çeşitli uygulamalar planlanabilir.

4) Öğretmen adaylarını kitap okumaya yönlendirecek etkinlikler tasarlanmalı, sergiler, geziler yapılabilir.

5) Öğrencilerin aktif bir şekilde katılım sağlayacakları ve farklı türlerden haberdar olabilecekleri şiir dinletileri, tiyatro, dergi, gazete, karikatür vb. tasarımlar diğer alanlarla birlikte yürütülebilir.

6) Elektronik kitap okumanın farkındalığı bölümlerde geliştirilebilir.

#### **Kaynakça**

Akarsu, O. ve Dariyemez, T. (2014). The reading habits of university students studying english language and literature in the digital age, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 85-99.

Akpınar, R. (2012). *Anketler ve anket soruları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aram, D. ve Meidan, I.C.& Deitcher, D. (2016). A comparison between homeschooled and formally schooled kindergartners: children’s early literacy, mothers’ beliefs, and writing mediation, *Reading Psychology* 37, 995-1024.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes  
Üniversitesi Örneği*

Arslan, Y.; Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 113-124.

Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. France: The Unesco Press.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baron, N.; Calixte, R. ve Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: an exploratory study, *Telematics and Informatics* 34, 590- 604.

Bashiruddin, A. (2018). *Teacher development and teacher education in developing countries*. London: Palgrave Macmillan.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students, *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.

Blachowicz, C.; Bates, A.; Berne, J.; Bridgman, T.; Chaney, J. ve Perney, J. (2009). Technology and at-risk young readers and their classrooms, *Reading Psychology* 30, 387-411.

Bippert, K. ve Harmon, J. (2017). Middle school teachers' perceptions of computer-assisted reading intervention programs, *Reading Psychology* 38, 203-230.

Boerma, I.; Mol, S. ve Jolles, J. (2015). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently, *Reading Psychology* 37, 547-569.

Bussert-Webb, K. ve Zhang, Z. (2016). Reading attitudes of texas high school students, *Reading Psychology* 37, 424-448.

Burns, A. ve Siegel, J. (2018). *International perspectives on teaching the four skills in ELT*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak Kılıç, E.; Akgün, Ö.A.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chotitham, S. ve Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school students' achievement, *5th world conference on educational sciences (WCES 2013), Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 3213-3217.

Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: exploring the role of choice, curiosity and challenge in mobile Ebooks. *Reading Psychology* 37,665-705.

Coddington, C. ve Guthrie, J. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology* 30, 225-249.

Çelik, M. E. ve Urhan, İ. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürlerinin değerlendirilmesi (Samsun ili örneği), *Uluslararası Gençlik ve Kültürel Mirasımız Kongresi (16-18 Ağustos 2014) Bildirileri*, Cilt:1, 273-280.

Çubukçu, F. (2012). *Teaching skills*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dhanapala, K. V. ve Hirakawa, Y. (2016). L2 reading motivation among sri lankan university students, *Reading Psychology* 37, 202–229.

Doğan, B. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okumanın önemine ilişkin gerekçeleri, *Bilgi Dünyası*, 15(1), 159- 175.

Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 174, 3983-3990.

Fives, A. (2016). Modeling the interaction of academic self-beliefs, frequency of reading at home, emotional support and reading achievement: an RCT study of at-risk early readers in first grade and second grade. *Reading Psychology* 37, 339–370.

Florence, F.; Adesola, O.; Alaba, H. ve Adewumi, O. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106- 110.

Gambrell, L., P.; Barbara, M.; Codling, R.M. ve Mazzoni, A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, 17-39.

Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 518- 541.

Göktürk, A. (1998). Sözü'n Ötesi. (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Harmon, J.; Wood, K.; Smith, K.; Zakaria, N.; Ramadan, K. Ve Sykes, M. (2016). Teaching and learning in high school reading classes: perspectives of teachers and students, *Reading Psychology* 37, 962–994.

Huang, S.; Capps, M.; Blacklock, J. ve Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the united states, *Reading Psychology* 35, 437–467.

Kayoko, F.; Bowers, E.; Ann, N. Ve Gustavo, L. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: the development of a survey questionnaire. *Reading Psychology* 31, 93-120.

Karadeniz, A. ve Can, R. (2015). A research on book reading habits and media literacy of students at the faculty of education, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 174, 4058- 4067.

Kelley, M. ve Decker, E. (2009). The current state of motivation to read among middle school students, *Reading Psychology* 30, 466–485.

Kember, D. (2016). *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. London: Springer.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Kırmızı, F.S.; Akkaya, N.; Bıçak, E. ve İşçi, C. (2014). Teacher candidates' attitudes towards reading habit (case of Dokuz Eylül and Pamukkale Universities), *5th World Conference Educational Sciences (WCES- 2013), Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 127-131.

Kim, H. (2016). The relationships between korean university students' reading attitude, reading strategy use, and reading proficiency. *Reading Psychology* 37, 1162-1195.

Krach, K.; McCreery, M.; Loe, S. ve Jones, P (2016). Do dispositional characteristics influence reading? examining the impact of personality on reading fluency. *Reading Psychology* 37, 470-486.

Kutay, V. (2014). *A survey of the reading habits of turkish high school students and an examination of the efforts to encourage them to read*. Doctor of Philosophy, Loughborough of University.

Lebor, M. (2017). *Classroom behaviour management in the post-school sector*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Majid, Shaheen ve Tan, Venus (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore, *Journal of Educational Media&Library Sciences*, 45(2), 187-198.

Morni, A. ve Sahari, S. (2013). The impact of living environment on reading attitudes, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 101, 415-425.

Nathanson, S.; Pruslow, J. ve Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313- 321.

Ng, C. ve Bartlett B. (2017). *Improving reading and reading engagement in the 21st Century*. Singapore: Springer Nature.

Odabaş, H.; Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic, *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1130.

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (11. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Öztürk, G.; Hill, S. Ve Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children's attitudes toward literacy when they are learning to read, *Reading Psychology* 37, 487-509.

Palani, K. K. (2012) Promising reading habits and creating literate social, *International Reference Research Journal*, 2(1), 91.

Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER

Pfost, M.; Schiefer, I. ve Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences* 51, 179- 188.

Proust, M. (2014). *Okuma Günleri* (Çev.: Murat Erşen). İstanbul: Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.

Ridwan, F. Z.T. ve Gultom, U.A. (2017). Reading habits in digital era: a research on the students in Borneo University. *Language and Language Teaching Journal*, 20(2), 147- 157.

Samiei, S.; Bush, A.; Sell, M. ve Imig, D. (2015). Examining the association between the imagination library early childhood literacy program and kindergarten readiness. *Reading Psychology* 37, 601–626.

Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı (2006) içerisindeki yeri, *Milli Eğitim*, 212, 115- 137.

Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology* 37, 917–941.

Schneider, D.; Chambers, A.; Mather, N.; Bauschatz, R.; Bauer, M. ve Doan, L. (2016). The effects of an ICT-based reading intervention on students' achievement in grade two. *Reading Psychology* 37, 798–831.

Seitz, L. (2010). Student attitudes toward reading: a case study. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(2), 30-44.

Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading, *Poetics* 26, 245- 261.

Solak, E. (2016). *Teaching language skills for prospective English teacher*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sundari, H. (2017). EFL adult learners' reading attitude and reading comprehension: a preliminary study, *Researchgate*, 1- 11.

Şentürk, B. (2015). EFL Turkish university students' attitudes and motivation towards reading in English, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 199, 704-712.

Tarchi, C. (2017). Comprehending expository texts: the role of cognitive and motivational factors, *Reading Psychology* 38,154–181.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.

Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69, 1795-1804.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes  
Üniversitesi Örneği*

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülper, H. (2011a). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941- 960.

Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin, okuma isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 221- 235.

Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1034-1050.

Ülper, H.; Çetinkaya, G. ve Dikici, A. (2018). Examination of factors affecting students' reading-comprehension achievement with structural equation modeling. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 428-442.

Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(2), 37-47.

Yalınkılıç, K.ve Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri. *Samsun Sempozyumu*, 1-7.

Qurk, M.; Unrau, N.; Gisele, R.; Robert, R.; Hyo, L.; Alejandra, V.; Witruk, E.; Friederici, A. ve Lachmann, T. (2002). *Basic functions of language, reading, and reading disability*. USA: Kluwer Academic Publishers.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Reading is the integration of the meaning pattern that the author creates in the text in the mind of the reader and evaluating the thoughts. It perceives the words with sense organs in the process of reading, creates new meanings by integrating the ideas with the prior knowledge by using the codes and strategies (Çubukçu, 2012). Therefore, it can be said that reading is an active process related to mental, cognitive and affective areas (Göçer, 2007; Solak, 2016; Ülper, 2010; Witruk & Friederici & Lachmann, 2002).

The habit of reading refers to the regular and continuous reflection of an individual's reading to every period of his/ her life. The habit of reading is to turn the behavior of the individual into pleasure by automating this action after learning to read.

Nowadays, the fact that reading skills are inevitable in knowledge acquisition and creation of new products necessitates the transformation of reading skills into habit (Ng & Bartlett, 2017). The need for reading, desire, interest and attitude are



effective in acquiring the habit. This situation is related to factors such as family, teacher, school, friend, technology, environment, library. Reading habits can be determined by criteria such as which publications are read, how often they are read, how much they are read, how long they have read, how they obtain books and what they like to read.

In the literature, a number of studies have been carried out on different aspects of the development of reading skill and its effect on habit transformation (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Bussert-Webb & Zhang, 2016; Coddington & Guthrie, 2009; Çelik ve Urhan, 2014; Dhanapala & Hirakawa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Kelley & Decker, 2009; Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi, 2013; Kim, 2016; Krach, McCreery, Loe & Jones, 2016; Okur, 2011; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Stokmans, 1999; Schaffner & Schiefele, 2016; Tarchi, 2017; Ülper, 2011; Quirk, Unrau, Bowers vd, 2010).

In this study, it is aimed to determine a situation related to reading profile (text type, purpose of reading, duration, type, place, etc.) of teacher candidates studying in Social Sciences and Turkish Education Department. The view of the reading profile of the field students is important in terms of helping the pre-service teachers to develop the reading profile for awareness raising and competent reading. In this context, the following research questions were sought:

- 1) How are teacher candidates reading narrative texts?
- 2) How do the teacher candidates read informative text?
- 3) What is the general reading situation of teacher candidates?
- 4) What are the prospective teachers' reading out of school?

#### ***Method***

This study is a quantitative study in the type of screening. The data collection tool, 'Motivation to Read Profile' which was adopted by Ülper and Çeliktürk (2013) was used (Gambrell & Palmer & Codling & Mazzoni, 1995). This study was conducted with 75 pre-service teachers who were studying at 4th grade in Social Sciences and Turkish Education Department of Erciyes University Faculty of Education in 2017 Spring.

Descriptive statistics were used to analyze the data. The data were evaluated in IBM SPSS Statistics 21 statistical package program. Chi-Square test was used to test the normality of the data and appropriate statistical tests were performed. In the study,  $p < 0.05$  was considered statistically significant.

#### ***Result and Discussion***

The individual must gain reading habit for lifelong learning. Reading habits are very important in the self-recognition and development, awareness of their roles and responsibilities in society, and the development of concepts, values and behaviors that are effective in the formation of social identity.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*

Starting from the period of early childhood reading habits acquired in the family. It strengthens and develops in the school through teacher guidance and family cooperation. The environment, friends, family environment and opportunities (tablet, computer, etc.) in which the individual is located affect the interest, attitude and habits of reading. As the reading habit involves a lifelong process, it is very important to ensure the cooperation of individuals and institutions such as family, school, teacher, peer, sister and library, which are effective in the acquisition of this skill. Therefore, it is aimed to determine a situation related to the reading profile (type of text, purpose of reading, duration, type, location, etc.) of teacher candidates. In the study, 35.1% of Turkish teacher candidates; 23.7% of the candidates in social studies stated that his family was reading as a child. When another criterion was examined, it was found out that the results of the teacher candidates' sharing with the family are generally on the book with their brothers.

As a result of the study, while Turkish teacher candidates preferred more narrative text (69.4%) as a type of text, candidates in social studies prefer informative text type (73.7%). Teacher candidates obtain the text they read through their own choices. Candidates made the choice for the selection of books by paying attention to the 'subject' and 'fiction' features of the book. It has been determined that the increase in the level of the class takes into account the internal characteristics of the book rather than the external characteristics of the book. 86.5% of Turkish teacher candidates; 92.1% of the candidates in social studies stated that they enjoyed reading. Candidates read more from books. they read more 'newspaper/ news' type texts on the Internet. Although electronic books are preferred due to their ease of 'easy choice done' and 'move with one click'; e-book preferred only 29.3% of Turkish teacher candidates; 39.5% of the candidates in social studies.

As a result of the study, while Turkish teacher candidates preferred more narrative text (69.4%) as a type of text, candidates in social studies prefer informative text type (73.7%). Other types of scientific articles are KPSS-related sources. Candidates 'learn new things', 'attention to the issues to be attractive', 'be of good fiction' they have given importance in their preferences. A candidate to become better readers 'time should reserve', 'more than I should read', 'I need to increase my motivation' and 'I have to win the love of the book' has more preferable options. Candidates could not specify or write down the type, name and author of the five books they have read and liked so far.

As a result, 85% of the prospective teachers have a high reading motivation. Candidates are aware of the importance of reading in self-development and realization. However, it was determined that the candidates did not have a regular and planned reading culture, and those who read compulsory books from the education system or the literary books popular in the society. Candidates often learn to learn, to do homework and make the choice of books, but also take into consideration the suggestions of their teachers and friends. The Internet was mostly

*Rahime ŐENTRK, Ali GÇER*

used for reading newspapers/ news. The use of electronic books is not yet widespread among candidates. As a kind of reading, more novels and exam/ course resources are preferred. Informative texts and narrative text can be associated with courses, quality text types should be provided in process. The awareness of reading electronic books can be improved in sections.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 359-376

## KİTABÜ'L-İDRAK Lİ LISÂNÜ'L-ETRAK'IN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Gülşat BİCAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, gulsat.bica@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0002-2651-2261

**Makale Geliş Tarihi:** 15.01.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Bican, G. (2019) Kitabü'l-İdrak li Lisânü'l-Etrak'ın yabancılara Türkçe Öğretimi açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 359-376.

### Öz

*Yabancı dil öğretim yöntemleri, XX. yüzyılın ikinci yarısından sonra yeni gelişmelerle birlikte köklü bir değişim ve yapılanma sürecine girmiştir. Bugün yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişte kullanılan yöntemlerin, geleneksel yöntemlerin, günümüz dilbilim araştırmalarının ve çeşitli alanlardaki yeni yaklaşımların verilerinden yararlanılarak etkin bir yönetime kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Bu amaca hizmet edeceğini düşündüğümüz çalışmaların başında, Türkçenin yabancılara öğretiminin tarihsel sürecinin anlaşılması, yöntemlerinin belirlenmesi ve bunların tanımlanması gelmektedir. 1072 yılında, Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divânü Lugâti't-Türk (Türkçenin Bütün Sözcükleri) adlı eserden sonra, Esirü'd-din Ebû Hayyân'ın 1312 yılında kaleme aldığı Kitabü'l-İdrak li Lisânü'l-Etrak (Türk Dilini Kavrama Kitabı) adlı eser, bu alanda önemli bir kaynak olma özelliğine sahip olup çalışmamızda inceleme konusu olmuştur. Bu araştırma "Kitabü'l-İdrak li Lisânü'l-Etrak" adlı eserin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesini amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışmada eserin sözlük, morfolojik ve sentaksla ilgili malzemesinin ortaya koyulması için içerik analizinden yararlanılmış, elde edilen bulgular yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir. Buna göre devrin büyük filologlarından olan Ebû Hayyân'ın Araplara Türkçe öğretmek için günümüzde geçerliliğini sürdüren yöntemlerin yanında kendine özgü teknikler kullandığı ve hedef dili işlevsel olarak öğretmeye çalıştığı söylenebilir.*

**Anahtar kelimeler:** Ebû Hayyân, yabancılara Türkçe öğretimi, Araplara Türkçe öğretimi, gramer- tercüme metodu, dil bilgisi öğretimi.

## EXAMINATION OF KİTABÜ'L-İDRAK Lİ LİSÂNÜ'L-ETRAK IN TERMS OF TEACHING OF TURKISH LANGUAGE TO FOREIGNERS

### Abstract

*Methods of foreign language teaching have been going through a process of tremendous transformation and structuring following the new developments after the second half of the 20th century. Today, methods of language teaching are sought to be developed to an ideally effective method having use of methods used in the past, traditional methods of our time, research in linguistics and outputs of new approaches of in various scientific fields. At the beginning of such works stays a wide understanding of the historical process of teaching of Turkish language to foreigners, identification and determination of its methods. Following the work of Divânü Lugâti't-Türk (All the Words of Turkish) written by Kaşgarlı Mahmud in 1072, the work of Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Kİ) written by Esirü'd-din Ebû Hayyân in 1312 is an essential source in this field and been subject to our research. This study is a descriptive research work aiming to examine Kİ in terms of teaching of Turkish language to foreigners. In the study, content analysis methodology has been embraced to present the material of the work related to vocabulary, morphology, and syntax; the findings have been evaluated in the framework of teaching Turkish language to foreigners. Accordingly, it can be said that Ebû Hayyan, being one of the prominent philologists of the time, used idiosyncratic methods together with some other methods which are currently valid; and tried to functionally teach the target language to Arabs.*

**Keywords:** *Ebû Hayyân, teaching of Turkish language to foreigners, teaching of Turkish language to Arabs, methodology of grammar-translation, teaching of grammar.*

### Giriş

Türkçe, bilinen 1500 yıllık kesintisiz tarihi ve zengin kültürüyle geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabancıların ilgi gösterdikleri belli başlı konuşma ve yazı dillerinden biridir. Türkçe, yaygınlık alanı bakımından da Avrupa ortalarından Çin'e kadar uzanan bir coğrafyayı kapsamaktadır. Bu nedenle Türk dili, çeşitli şive ve lehçeleriyle kalabalık bir nüfus topluluğu tarafından konuşulmaktadır. Çeşitli nedenlerle bu dille tanışan veya bu dili öğrenmek isteyenler, bilinen tarihi XI. yüzyıldan günümüze kadar Türkçe öğrenme çabası içinde olmuşlardır. Hatta 20. asrın başlarına kadar bütün dünyada en fazla öğrenilen yabancı dilin Türkçe olduğu ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2001, s. 27). Hengirmen (1993), XI. yüzyıl ile XX. yüzyıl (XX. yüzyıl dâhil) arasında Türk ve yabancı yazarlar tarafından bu alanda toplam 384 kitap yazıldığını belirtmiştir. Elimizdeki kaynaklar, 12 milyon km<sup>2</sup>lik bir alanda yaygın bir dil olan Türkçenin, tarihin çeşitli dönemlerinde farklı milletlere öğretilmeye çalışıldığını göstermektedir. Türkçenin öğretimi alanında yazılan kaynakların bir kısmı kayıp olmasına rağmen, bu alanda 1072 yılında Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan "Divânü Lugâti't-Türk" (Türkçenin Bütün Sözcükleri) adlı eserden sonra elimize

## *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

ulaşan önemli kaynaklardan biri de ünlü Arap filolog Esirü'd-din Ebû Hayyân'ın 1312 yılında kaleme aldığı "Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak" (Kİ) (Türk Dilini Kavrama Kitabı) adlı eseridir. İzbudak'a göre "Bu kitap ehemmiyetçe Divânü Lugâti't-Türk'ün aynısıdır, onu itmam ve ikmal eden mühim bir eserdir" (1936, s. 1). Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Arapça yazılmış olan eser, günümüzde geçerliliğini sürdüren dil bilgisi kurallarının ve söz varlığının belirli bir kısmının içinde yer aldığı büyük öneme sahip tarihi bir kaynaktır.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kİ'nin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikte olup veri toplama aracı olarak tümevarımcı betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın veri çözümlenmesinde, Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak adlı eserdeki tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden yola çıkılarak yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin ana temalar ortaya koyulmuş, elde edilen veriler değerlendirilmiş ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yöntemler belirlenerek bu yöntemler eserden alınan örneklerle açıklanmıştır.

### **Bulgular**

#### ***Eserin genel özellikleri***

Eser, sözlük ve gramer olmak üzere iki ana kısımdan oluşmuştur ve eserin içeriği üç başlık altında toplanmıştır: Sözlük, Tasrif (Çekim ve Türetme), Nahiv (Sentaks). Eser, sözcük ve ekler konusunu ele alan bir dil bilgisi bölümü ve Arap alfabesine göre düzenlenmiş alfabetik Kıpçakça-Arapça bir sözlükten oluşur. Dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçim bilgisi ele alınır. Kitapta Türkmen ve Kıpçak lehçe özellikleri birçok kelime ve gramer kuralları için kaydedilmiştir. Ancak Kİ, Kıpçak veya Türkmen lehçesine ait değil, dönemin standart Türkçesine ait bir eserdir (Ercilasun, 2006, s. 388). Eserin yazıldığı dönemin dilinin fonetik, morfolojik ve sentaksla ilgili malzemesinin kısaca değerlendirildiği gramer kısmında dil kuralları ile ilgili bilgiler örnekleriyle birlikte yer almaktadır. Dönemin Türkçesinin özelliklerini ortaya koyan eser, dil bilgisi-çeviri yöntemine göre yazılmıştır. Ebû Hayyan, Kİ'de eseri yazmaktaki amacını: "Türk dilinin büyük bir bölümünü dil, tasrif ve nahiv bakımından kaydetmektir." (Caferoğlu, 1931, s. 6) olarak açıklamaktadır.

#### ***Sözlük Bölümünün Dilbilimsel Değerlendirilmesi***

Eserin sözlük kısmının genel düzeninde, farklı diyalektlere ait kelimeler, Kıpçakça ve Türkmençe olarak kaydedilmiştir. İsim ve fiillerin eserin başında karışık olarak Arap alfabesine göre sıralanmış olduğu ve kelimelerin tam ve genellikle tek kelime olarak karşılıklarının verildiği, zaman zaman bazı kelimelerin cümle içinde kullanılarak anlamın pekiştirildiği görülür (kırş: yarış, oyun, ok atışı gibi müsabakada kendi tarafında olan kimse. Ms: bu kırışimdür- bu benim müsabakada yanımda

bulunan arkadaşımıdır.-) Eserin sözlük kısmı alfabetik bir sistemde yazılmıştır. Söz konusu sistem günümüzde sözlük yazımında modern bir üslup olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2016). Arap alfabesine göre düzenlenmiş alfabetik Kıpçakça-Arapça sözlük özelliği taşıyan kelime malzemesi, 2498 sözcük içerir. Sözlük bölümünde Türkmen ve Kıpçak dışında, diğer Türk lehçelerinde kullanılan kelimeler için Uygur, Türkistan, Bulgar, Harezmi şeklinde kayıtlar düşülmüş; yer ve boy adlarından da bahsedilmiştir (Özyetgin, 2003). Bu bölümünde ayrıca Arapça, Farsça, Çince, Ermenice, Rumca, Moğolca ve Soğdca gibi diğer dillerden alıntı kelimeler de yer almaktadır (Salan, 2012, s. 64). (örneğin, köşk: köşk, kasır (fars) ).

Eserin sözlük kısmında isim, fiil, sıfat türündeki tüm sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarına herhangi bir kısıtlama yapılmaksızın yer verilmiştir. Günümüzde kullanılan sözlüklerin aksine, yer yer isim köklü sözcükler çekim eki almış olsa dahi bu eklerinden arındırılmadan kitapta geçtiği biçimiyle sözlüğe aktarılmış, tanımları da yine aynı biçimde çekimli olarak yapılmıştır (*andan: ondan*). Diğer taraftan, eserin sözlüğünde yer alan fiillerin tamamı geçmiş zaman ve üçüncü tekil şahısa göre çekimlenmiş biçimiyle aktarılmıştır. Fiiller kök biçiminde gösterilmemiştir (*sündi: uzandı, tağaldı: dağıldı, örandı: öğrendi, olaçadı: takdir etti*). Çeşitli söz gruplarına ve cümlelere ise günlük konuşmada kullanılan şekliyle yer verilmiştir (*oruç tuttu: oruç tuttu, otaqın qanı: menzilin nerede, boğdayamlü: buğday renkli*)

Eserin sözcük kadrosu incelendiğinde Türkçede günlük yaşamda sıkça kullanılan kelimelere yer verildiği görülmüştür (ağız, ana, armağan, baş, boğday, kilim, mum, orman gibi). Ayrıca anlamı pekiştirmek için kimi sözcüklerin günlük hayatta kullanılan cümleler içinde yer alan örneklerine rastlanmıştır. Bu yönüne bakarak, yazarın basitten karmaşığa doğru bir yol takip ettiği ve yabancı dil öğreniminin temeli olan günlük dili anlama ve konuşma becerisini kazandırmaya çalıştığı söylenebilir. Bu, aynı zamanda dilin işlevsel yönünün göz önünde tutulduğu anlamına gelmektedir ve yazarın günümüzde geçerliliği olan iletişimsel yaklaşıma (Yaylı, Demet ve Yaylı, Derya, 2011, s. 16) uygun bir yöntem kullandığına işaret etmektedir.

#### **Gramer Bölümünün Değerlendirilmesi**

Eserin gramer bölümünde aşağıdaki başlıklar altında açıklamalar yapılmıştır (Caferoğlu, 1931):

*Tasrif* (Çekim) , *Müfret Kelimenin Hükümleri* (Tekil kelimenin kuralları), *Tasgir* (Küçültme eki), *Nispet* (ilgi-aidiyet), *Cemi* (Çokluk), *İsm-i Fail* (Etken sıfat fiil), *Mübalâğalı İsm-i Fail* (mübalâğalı etken sıfat fiil), *İsm-i Tafdil* (Üstünlük şekli), *İsm-i Mef'ul* (Edilgen sıfat fiil), *Mastar*, *İsm-i Mekan* (Yer ismi), *İsm-i Alet* (Alet ismi), *Hey'et*(Fiil tarzı), *Edat/ İdâd* (isimden isim yapma eki/ lık-lik getirilerek yapılan isimler), *Nakil* ve *Ta'diye Harfi* (Geçişlilik ve geçişsizlik şekli), *Harf-i Mutavaat* (Edilgenlik harfi), *İttihaz Harfi* (Dönüşlülük harfi), *Müşareket Harfi* (İşteşlik harfi), *Müzaraat Harfi* (Geniş zaman harfi), *Mazi Harfi* (Geçmiş zaman harfi).

*Kitabü'l-Idrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından  
İncelenmesi*

Harflerin Ziyade Edilmesi ve Mahalleri (Harflerin eklenmesi ve yerleri), Harf-i Bedel (Harflerin yer değiştirmesi) ve Hazf (Harf düşmesi), Harekenin Nakli (Ünlü değişimi) ve Teşdid (Bir harfin tekrar edilmesi). \*

Ziyade Bahsi (Arttırma konusu), R, N, S, B, T, Ç, D, Z, Q, K, Ğ, M, Ş, L, V harflerinin ziyade edildiği mahaller (R, N, S, B, T, Ç, D, Z, Q, K, Ğ, M, Ş, L, V harflerinin eklendiği yerler), Harflerin yekdiğerile tebdili meselesi (Harflerin bir diğeriyle yer değiştirmesi konusu), Harflerin Hazfi Meselesi (Harf düşmesi konusu), Teşdid vasıtasıyla iki harfin birleşmesi/ idgam (Bir harfin tekrar edilmesi yoluyla iki harfin birleşmesi /benzeşme), Mürekkep kelimelerin ahkâmı (Cümle yapı kuralları), Nekire ve Ma'rife (belirsiz ve belirli isim), Alem (Özel isim), İşaret İsimleri, Mevsul (Bağlama zamiri), Müzaf (Tamlanan), Fiil (emir, mazi, muzari fiiller), Mübtedâ ve haber bahsi (İsim cümlesinde özne-yüklem konusu), Nevâsih bahsi (isim cümlesinin anlamını değiştiren yardımcı ek fiiller konusu), Kâşkâ ve ehevâtı (keşke kalıbı ve benzerleri), Orânlâdi, sağındı ve bildi kelimeleri (zannetti, sandı ve bildi kelimeleri), Fiil-i Nefi (Fiilde olumsuzluk), İstifham (Fiilde soru), Fiil-i Nehi (Fiilde yasaklama), Meçhul fiilin i'rap cihetinden faili (Sözde özne), Fiilin Müteallakatı (Fiilin yakınları/ akrabaları-cümlelerin diğeri unsurları), Mastar, Zarf-ı zaman (Zaman zarfı), Zarf-i Mekan (Yer zarfı), Hal (Durum zarfı), Mef'ulbih (yükleme hali- nesne/ tümleç- öznenin yaptığı işten etkilenen isim), İsmi fa'ilin fail ve mef'üetalluku (Etken sıfat fiilin özne ve nesne ile ilgisi), İsmi mef'ülun meful bihe taalluku/ta'diyesi (edilgen sıfat fiilin nesne ile kullanımı), Mastarın mef'ülbihe taalluku (İsim fiilin nesne ile kullanımı), Mef'ul leh (-mek için / -den dolayı, sebebiyle- edat/ ilgi tümleci), Mef'ulma'(ile edatı-birliktelik ilgisi-vasıta hali), Müstesna bahsi (Kuraldışı konular), Temyiz (Azlık-çokluk belirteci), Tenâzü'(İki ya da daha fazla yüklem bir ögeye bağlanması), İzafet (Tamlamalar), Ant (Yemin), Harfsız İzafet (İsim tamlaması), Tevabi' (Sıfat), A'tf (bağlaç), Te'kit (Pekiştirici), Bedel (açıklayıcı), Şart Bahsi (Şart kipi konusu), Hikâye (Başkasının sözünü nakl ve hikaye etmek), Harfler.

Çalışma kapsamında eserde açıklamaları verilen dil bilgisi konuları günümüz Türkçe dil bilgisi başlıklarına göre şu şekilde incelenmiştir. †

*Sesler*

*Türkçedeki Sesler*

Arapça dilbilgisi sistematiğine uygun olarak hazırlanmış Kİ'de sesler konusunda ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Konu ile ilgili Tasrif (Çekim) başlığı altında Türk dilinde 23 harfin kullanıldığı açıklanmıştır: hemze, /b/, /p/, /t/, /c/, /ç/, /d/, /r/, /z/, /s/, /ş/, /ş/, /t/, /ğ/, /k/, /k/, /g/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /v/, /y/. Eserde bu bilgiden sonra aynı başlık altında Türkçe sözcük türlerinin isim, fiil ve harf olmak üzere üç çeşit olduğu açıklanmıştır. Daha sonra ismin bir, iki, üç, dört, beş ve az da olsa altı harfe kadar olabileceğini belirtilip örnekleri verilmiştir. Fiillerin ise bir, iki, üç ve dört

\* Daha fazla bilgi için bkz. Özyetgin, 2001.

†Bu başlıklar Muharrem Ergin'in(2000) kitabındaki sisteme göre düzenlenmiştir.



harfli olabileceği, istisnai de olsa beş harflilerin bulunabileceği örnekleriyle açıklanmıştır. Tek harfli fiillerin zamme, fetha, ya da kesre ile harekelendiğinde üç kısım olduğu ile ilgili bilgi verilip örneklendirilmiştir: (yu-), (yâ-), (iy/yi). Kî'de aynı başlık altında harf terimi ile birlikte ele alınan ses kavramı ise harekeleme sistemiyle verilen ünlüler göz ardı edilerek sadece ünsüzlerle açıklanmıştır.

Eserde *Harflerin yekdiğerile tebdili meselesi* (Harflerin bir diğeriyle yer değiştirmesi konusu) başlığı altında bedel harfleri [(hemze), q, s, d, (sat), t, b, z ] verilerek günümüz Türkçesinde “ses hadiseleri” başlığı altında açıklanan “konsonant ikileşmesi”, “benzeşme” (Ergin, 2000, s. 52) gibi ses olaylarının nasıl gerçekleştiği örneklendirilmiştir (ağardı, ağardı; ab+aq, abbaq, appaq; işitdürdi, işittürdi; yapıyaşıl, yabyaşıl, yamyaşıl; toqzan, toqsan).

*Harflerin Hazfi Meselesi* (Harflerin düşmesi konusu) başlığı altında ses olayları sonrasında düşen harfler [ d, y, r, ( hemze ), q ] olarak verilmiş ve örneklendirilmiştir ( içdür, içür; sıçqan, sıçan ).

*Teşdid vasıtasıyla iki harfin birleşmesi/ idgam* (Bir harfin tekrar edilmesi yoluyla iki harfin birleşmesi /benzeşme) başlığı altında günümüz Türkçesinde “konsonant ikileşmesi” (Ergin, 2000, s. 52) adıyla açıklanan ses olayının iki kelimedede bulunduğu ifade edilmiştir (älli ve yassı).

Eserde ayrı başlıklar altında verilmese de farklı dil bilgisi terimleri açıklanırken bazı ses olaylarına değinilmiş ve örnekleri verilmiştir. Örneğin *Tasğir* (küçültme eki) başlığı altında –cuq, –çük küçültme ekinde yer alan ‘q’ sesinin ‘ğ’ ye dönüşebileceği, günümüz Türkçesinde “benzeşme” (Ergin, 2000, s. 52) terimiyle adlandırılan ses olayı belirtilmiştir (yaçuqas, yaçuğas ). Fiil başlığı altında ise günümüz Türkçesinde “hece düşmesi” (Ergin, 2000, s. 52) terimiyle adlandırılan ses olayı, örneklendirilerek açıklanmıştır (başlayur, başlar).

#### Başlıca ses özellikleri

Eserde Türkçe kelimelerde görülen ses özelliklerine dair detaylı açıklamalar bulunmamaktadır. Konu ile ilgili kitapta ‘x ve f’ seslerinin içinde bulunduğu kelimelerin Türkçe kökenli olmadığı bilgisine yer verilmiştir (axşam, faraman). Ses uyumları ile ilgili olarak da vokal uyumlarından olan kalınlık- incelik uyumuna kısaca değinilmiştir. Türkçede sıkça karşılaşılan bu ses özelliği için Kî'de özel bir başlık bulunmamaktadır. Konu ile ilgili açıklamalar Türkçenin ekleriyle ilgili olarak verilen bilgilerde, mastar başlığı altında ve diğer birçok terimin tanımlamaları yapılırken verilmiştir. Bu açıklamalarda kelimelere gelen eklerin, ahenk kuralına uygun olarak eklendiği, kalın ünlülü kelimelere kalın sesli eklerin, ince ünlülü kelimelere de ince sesli eklerin geldiği ifade edilmiş ve örneklendirilmiştir (mastar eki olarak geçen –mek/-mak, son harfi kalın olan kelimelere –mak; ince olan kelimelere –mek olarak eklenir: -mak: barmak, -mek: -kelmek).

Kelimeler. Kî'de, kelimelerle ilgili Müfret kelimenin hükümleri (tekil kelimenin kuralları) başlığı altında yapı bakımından kelimeler, Arapçanın dil bilgisi dallarından sarf ilminin (morfoloji) ele aldığı gibi Türkçenin isim ve fiil yapıları kategorisinde ele

## *Kitabü'l-Idrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

alınmıştır. İsim yapıları isme özgü kurallar ifadesiyle: Tasgir (Küçültme Eki), Nispet (ilgi-aidiyet), Cem (Çokluk), İsm-i Fail (Etken sıfat fiil), Mübalağalı İsm-i Fail (abartılı etken sıfat fiil), İsm-i Tafdil (Üstünlük şekli), İsm-i Me'ul (Edilgen sıfat fiil), Mastar, İsm-i Mekân (Yer ismi), İsm-i Alet (Alet ismi), Hey'et (Fiil tarzı), İdâd (isimden isim yapma eki/ lık-lik getirilerek yapılan isimler) başlıkları altında açıklanmıştır. Fiil yapıları ise fiillere özgü kurallar ifadesiyle: Nakil ve Ta'diye Harfi (Geçişlilik ve geçişsizlik şekli), Harf-i Mutavaat (Edilgenlik harfi), İttihaz Harfi (Dönüşlülük harfi), Müşareket Harfi (İşteşlik harfi), Müzaraat Harfi (Geniş zaman harfi), Mazi Harfi (Geçmiş zaman harfi) başlıkları altında açıklanarak örneklendirilmiştir.

### Kökler

Ki'de köklere dair açıklamaların yer aldığı özel bir başlık bulunmamaktadır. Eserde fiil kökleri emir hali olarak verilmiştir. Ebû Hayyan, bunu yaparken Türkçede fiillerin yalın halinin emir kipleri görünümünde olmasından hareket etmiş olabilir.

### Ekler

Ki'de, ekler konusunda genişçe açıklamalar yapılmış çeşitli örnekler verilmiştir. Kelime türetme ve fiil çekimlerinin yapılabilmesi için ek olarak kullanılan harflerin neler olduğu ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Ancak Ki'de yapım ekleri, çekim ekleri ve yardımcı sesler ayrı başlıklar altında açıklanmamış, farklı başlıklar altında karışık olarak verilmiştir. Eserin *Ziyade Bahsi* (Arttırma konusu) başlığı altında, tüm ekler tek tek görevleri ve örnekleriyle “*r, n, s, ç, d, z, q, k, ğ, y, m, ş, l, v*” *Harflerinin Ziyade Ettiği Mahaller* adıyla aktarılan başlıklar altında maddelendirilmiş, eklerin yapım ve çekim eki olma özellikleri ile ilgili genişçe bilgi ve örnekler verilmiştir.

Örneğin *R Harfinin Ziyade Edildiği Mahaller* başlığı altında “*r*” harfinin geniş ve şimdiki zaman anlamı vermek için fiillere eklendiği (alur), isimden fiil türetme eki olarak kullanıldığı (aq, ağardı), öncesinde “*l*” kullanıldığı zaman çokluk bildirdiği (atlar), *-k* ve *-q* ile birlikte kullanıldığında üstünlük anlamı taşıdığı (yaman, yamanraq), öznenin çoğul olduğuna işaret etmek için fiile eklendiği (kâldilâr), öncesinde *-d* kullanıldığında fiili geçişli yaptığı (mindî, mindürdi ) ifade edilmiştir.

Yukarıda verilen açıklamaların dışında eklerle ilgili olarak *Tasgir (Küçültme Eki)* başlığının dışında özel bir bilgilendirme yapılmamıştır. Ekler, eserdeki dil bilgisi terimleri tanımlanırken farklı konuların içinde karışık olarak çeşitli karşılaştırma ve örneklerle aktarılmıştır.

Eserde çekim ekleri başlığı altında bir bilgi verilmezken farklı konu başlıkları altında, çokluk eki (qullar), hal ekleri (urdu sâni), iyelik ekleri (qulum, qulumuz, qulun, qulunuz, qulî, qulları ), soru eki (sañçar kâldimü), zaman ekleri (geçmiş zaman: sañçar turmuş, sañçar olturdu, geniş zaman: sañçärturur, gelecek zaman: kâlgey, kâlge, kâlkâyim), şahıs ekleri (urdum) gibi terimlerin açıklamaları ve örnekleri görülmektedir.

### *Anlam ve Görev Bakımından Kelimeler*

*İsimler*: Kitapta *İsm-i Mekan* (Yer ismi) nin, kök olarak adlandırılan emir sigasının (kipinin) sonrasına “çaq” ilave edilerek oluşturulduğu açıklanmıştır

## Gülşat BİCAN

(turğaçaq, durmak yeri). *İsm-i Alet* (Alet ismi) oluşturmak için ise, “q” ve “k” harflerinin “ı, i, u, ü” ile birlikte kullanılarak fiillere eklenmesiyle türetme yapılacağı belirtilmiştir (bıçqu, bıçki).

Ki’de bunların dışında geçen, sanatla ilgili isimlere ise *Harfler* başlığı altında değinilmiştir. Özel isim konusunda altı çeşit yapıdan bahsedilmiştir. Her yapı da örneklendirilmiştir. Günümüz Türkçesinde “zamir” (Korkmaz, 2007) konusu başlığında tanımlanan “bu, o, bunlar, onlar, bunda, burada, onda, orada” zamirleri de *İşaret İsimleri* başlığı altında açıklanmıştır.

*Nekire ve Ma’rife* (Belirli-belirsiz isim) başlığında, basit ve birleşik isimler tanımlanırken, aynı başlık altında şahıs zamirleri (Korkmaz, 2007) ve ilgi durumu eki (Korkmaz, 2007, s. 269) yer almış şahıs zamirlerinin yerini tutan iyelik ekleri (Korkmaz, 2007), örneklendirilerek aktarılmıştır. İlgili açıklamalar şahıs zamirleri için *münfasıl* (ayrık) zamirler ve iyelik ekleri için ise *muttasıl* (bitişik) zamirler olmak üzere iki gruba ayrılarak tanımlanmıştır.

### Sıfatlar

Türkçede kullanılan sıfatlar tanımlanırken sıfatın belirtilen ismin önünde yer aldığı, belirtilen sözcük kullanılmadığı durumlar hariç sıfatın çoğul yapılmadığı açıklanmıştır. Eserde sıfat türlerine ve yapılarına da ayrı ayrı örnek kullanımlarıyla yer verilmiştir. Çokluk anlamı taşıyan sıfatlar (belirtme sıfatları) kullanıldığında belirtilenin çoğul yapılmadığı bilgisi de kitapta mevcuttur (iki uslu är kördüm). Ayrıca sıfatların belirttiği isim kullanılmadığında çokluk eki alabileceği belirtilmiştir (uslular kördüm).

Bu başlık altında zamirin sıfat olarak kullanılamayacağı ve kendisinin de sıfatla belirtilemeyeceği ifade edilirken sıfat görevinde kullanılan kelime, kelime grupları ve bazı sıfat çeşitleri örnek cümlelerle gösterilmiştir (kördüm oşbu bilgäni; bu alimi gördüm).

### Zarflar

Kitapta zarflar, *zarf-ı zaman* (zaman zarfı), *zarf-i mekân* (yer zarfı) olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır ve fiilden hem önce hem de sonra hangi tür fiillerle birlikte kullanılabileceği açıklanmıştır. Kitapta zaman zarfları kendi arasında iki bölüme ayrılmıştır: Tek başına kullanılan zarflar, *belirsiz zaman zarfı* (kündüz, kindin; gündüz, ikindi) olarak tanımlanmıştır. Cümlede fiille ilgili bilgi veren ya da sıfatla belirtilen zarflar ise *özel zaman zarfı* grubu içinde örnekleriyle açıklanmıştır (bükün Sänçär turmuş dägül). Özel zaman zarflarının hem geçişli hem de geçişsiz fiillerle birlikte kullanılabileceği de örneklendirilmiştir (geçişli fiilde: Tünlä urdum Sänçärni, geçişsiz fiilde: tünlä turdum). Zarfların fiillerden önce de sonra da kullanılabileceği belirtilmiştir.

Mekân zarflarının tanımı yapılmazken sadece aldığı *-dä* eki verilmiş ve örnek vermekle yetinilmiştir (üstündä, qarşunda). Bu başlık altında ilgi durumu eki (Korkmaz, 2007, s. 23) ile türetilmiş çeşitli mekân zarflarına örnekleriyle ve

## *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Arapçadaki kullanımlarıyla birlikte yer verilirken, zaman zarfı ve mekân zarfı ile ilgili farklılıklar da karşılaştırılmıştır.

### Zamirler

Eserde zamir, ayrı bir başlık altında yer almamış ve bu konudaki bilgiler başka başlıklar altında dağınık olarak verilmiştir. Zamir, ayrık ve bitişik olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır. Ayrık zamirin tanımı yapılmadan sadece şahıslara göre kullanımlarının örnekleri verilmiştir (mân, miz, sän, siz, ol ya da on, ollar ya da onlar).

Bitişik zamir ise *m*, *n*, *z* harfleri olarak tanımlanmış ve örneklendirilmiştir (qulum, qulun, qulunuz). Bağlama zamiri (Korkmaz, 2007) de *mevsul* başlığının altında tanımlanmıştır. Yazar bağlama zamirinin cümle içindeki farklı şekillerini de örnekleriyle birlikte ele almıştır. Örneğin yazar, bağlama zamirinin cümlede zarf görevi ile kullanıldığında *-ki* ekini (Bu avdakinin quludur.); isim cümlesi ile kullanıldığında *kim* kelimesini (ol kim qulları körklüdür ävdädir.) aldığını; geçmiş ya da gelecek zaman eki almış fiil ile kullanıldığında, eklendiği kelimenin kalınlık ve incelik durumuna göre *-ğan*, *-kän* eklerine dönüştüğünü ifade etmiştir (kördüm seni urğanı, gördüm o adamı ki seni vurdu).

İşaret zamirleri ise *işaret isimleri* başlığı altında açıklanmıştır. Yakını göstermek için (bu); uzağı göstermek için (ol) sözcüğünün kullanıldığı ve bu kelimelerin çokluk eki alabildiği ifade edilmiştir.

### Fiiller

Eserde fiiller *emir*, *mazi* (geçmiş zaman) ve *müzari* (şimdiki zaman ve geniş zaman) olmak üzere üç kısımda açıklanmış ve *mazi*, *müzari*, *ism-i fail* (etken sıfat fiil), *ism-i mef'ul* (edilgen sıfat fiil), *mastar*, *ism-i mekan* (yer ismi), *ism-i hey'et* (keyfiyet ismi), *ism-i alet* (alet ismi) gibi terimlerin, *fer'* ve *emirden* (fiilin kök ve gövdelerinden) türetilmiş olduğu ifade edilmiştir.

Aynı başlık altında farklı açıdan tekrar iki kısımda incelenen fiil, etken ve camit (çekimi yapılamayan fiil) olarak ele alınmış ve bu terimlerin tanımları yapılarak örnekleri gösterilmiştir. Etken fiil, zaman ekleri alan fiil olarak açıklanırken ( tur, turur, turdu ) *idi* ve *dägül* kelimeleri de kip eki alamadığından *camit fiiller* olarak belirtilmiştir.

Fiilleri geçişli ve geçişsiz olmak üzere tekrar iki kısma ayıran Ebû Hayyan, bu terimlerle ilgili tanımlara *fiil* başlığı altında yer vermemiştir.

Fiillerin olumsuz ve soru biçimleri, fiillerde olumsuzluk (fiil-i nefi) ve soru (istifham) başlığı altında aldığı eki belirtilerek açıklanmış, şahıs eklerine göre çekimi yapılarak örneklendirilmiştir (kâlmädüm; Sänçär kâldimü).

*Mastar*, fiiller başlığında yer almamış kendi başlığı altında açıklanmıştır. Mastar eki *-maq* veya *-mäk* olarak verilmiştir. Ayrıca *-maq* ekinin sonuna *-lıq*; *-mäk* ekinin sonuna ise *-lik* eklenebileceği belirtilerek örneklendirilmiştir (kâlmäk, kâlmäklik). Mastar eki olarak ayrıca *-ş* ünsüzü kullanıldığı ve *-ş* sesinin eklendiği fiilde abartı anlamı taşıdığı ifade edilmiştir (uruş urdum: öyle bir uruş ki). Eserde mastar

## Gülşat BİCAN

terimi, ikinci kez yine aynı başlık altında cümle unsurlarından biri olarak tekrar açıklanmış ve ikinci açıklamada ilk açıklamalara ek olarak *mastar*, *müphem* (belirsiz), *muhtas* (belirli) olmak üzere iki kısma ayrılmıştır.

### Fiil Çekimi

Tasrif (fiil çekimi) başlığı altında, basit kelimelerin düzeni, Türk dilinde kullanılan 23 harf ve bu harflerin neler olduğu, kelimenin tanımı, yapısı ve türleri örnekleriyle verilmiştir. Fiil çekimi konusu eserde bu başlık altında değil fiil başlığı altında açıklanmış ayrıca farklı terimler tanımlanırken de çekim konusu ile ilgili ek bilgiler verilmiştir.

Eserde zaman kavramı karışık bir biçimde ele alınmıştır. Cümlede zaman kavramını taşıyan yüklem fiil başlığı altında üç kısma ayrılmıştır: *Emir*, *mazi* (geçmiş), *muzari* (geniş zaman). Ayrıca “harf” olarak değerlendirilen çeşitli zaman eklerinin fiil köküne eklendiği ve bu suretle zaman çekiminin yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca dil bilgisinde üç ana zaman içinde geçen ve şimdiki zamanı karşılayan “hal” ile geçmiş ve geleceğe ait geniş bir zaman dilimini kapsayan “muzari” ayırt edilmemiş karışık bir biçimde verilmiştir (-r, ke-lur, al-ur).

Eserde fiil çekimi örneklendirilirken teklik ve çokluk durumları zamana ve şahsa bağlı olarak detaylı bir şekilde açıklanarak örneklendirilmiştir (turun, turunuz).

Ebû Hayyan, eserde görülen geçmiş zaman kipi (Korkmaz, 2007) ni *mazi harfi* başlığı altında ele alırken (-d); duyulan geçmiş zaman kipi (Korkmaz, 2007) ni *ism-i fail* başlığı altında ele almış (-miş) ve ek biçiminde göstermiştir (Tur-du, otur-du; kündog-mış).

Günümüz Türkçesinde *fiil çekimi* (Ergin, 2000) başlığı altında yer alan *şahıs ekleri*, *şekil ve zaman ekleri*, *isim fiili*, *fiillerin birleşik çekimleri*, *soyu ekleri* konuları eserde bu başlık altında tanımlanmazken farklı başlıklar altında fiil çekimi ile ilgili kısa bilgiler verilerek örneklendirilmiştir.

### Partisipler

*İsm-i fail* (etken sıfat fiil) başlığı altında terimin tanımı yapılmazken terimi yapmak için kullanılan ekler açıklanmıştır. Asıl fiil, gelecek zaman anlamı taşıdığına fiilin sonuna *-daçı* (barçamız öldäçibiz, cümlemiz öleceğiz), geçmiş zaman anlamı taşıdığına ise *-miş* (kündoğmış) ekleri getirilerek etken isim türetilebileceği örnekleri ile belirtilmiştir. Eserde olumsuz etken isim yapmak için bu eklerden önce olumsuzluk eki *-ma* (Sânçärturmadaçı) getirileceği ve *-miş* ekinden sonra *-idi* (mal qalmamışdı) ekinin kullanıldığı bilgisine yer verilmiştir.

Eserde ayrıca *-çı*, *-çi* eklerinin fiile eklendiğinde etken isim yaptığı bilgisi örneği ile birlikte açıklanmıştır (kâliçi, daima gelir).

Bu başlık altında *-miş* ekinin etken isim yapma görevinin dışında, bir şeyin görülmediği halde öğrenildiğinden haber verme anlamı vermek için fiillere eklendiği bilgisine de yer verilmiş ve bütün *-miş* eki almış fiillerde bu anlamın mevcut olduğu açıklaması yapılmıştır.

## *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Kitapta *mübalâğalı ism-i fail* (abartılı etken sıfat fiil) başlığında kalınlık ve incelik durumuna göre *-kân*, *-ğan* eklerinin fiilin sonuna gelerek eklendikleri kelimeye *çok* anlamı kattıkları Türkmenlerdeki kullanımıyla karşılaştırılarak örneklendirilmiştir (küläkän, çok gülücü; Türkmenlerde: küläç, çok gülücü).

Kitapta *edilgen sıfat fiil* başlığında etken sıfat fiillerin edilgen kullanımlarının – *l* ve *-n* ekleriyle yapılabileceği örnekleri ile ele alınmıştır ( öldürülmüş, dâpälänmiş ).

### Gerundiumlar

Kitapta gerundiumlar ile ilgili alt başlık bulunmazken zarf fiillere, eserde yer alan *hal*, *şart*, *atf* başlığı altında örnekleri ile rastlanmaktadır. Öznenin fiili icra ederken ne durumda olduğunu gösteren fiiller tanımıyla açıklanan *hal* terimi, ekleri ve kullanımları ile tanımlanmıştır (kâlip: kalıp, yürüyü: yürüyerek). *Şart* bahsinde fiile eklenen *-çaq* ekinin zaman anlamı verdiği (anlar turıçaq turtuq: onlar kalktığı zaman kalktı); fiile kip ve kişi ekinden sonra eklenen *-ça* ekinin ise fiilin hareketini şarta bağlama anlamı taşıdığı açıklanmıştır (täyma kâldükünçä ağırlaşamän säni: her geldikçe seni ağırlarım). *Atf* başlığında fiile eklenen *-ğınça*, *kinçä* eklerinin eyleme gelecek zaman anlamı verdiği ve fiilin sonunda ya da sürecinde oluşacak olayı belirttiği ifade edilmiştir (tur munda män kälkinçä: ben gelinceye kadar burada dur).

### Edatlar

Eserde *edat* başlığı altında edatın bir şeye özgü hazırlanmış nesnelere işaret etmek için kullanıldığı ifade edildikten sonra eklerinin *-ıq*, *-lik* olduğu belirtilmiş ve örnekleri verilmiştir (yamalıq, yama için).

Edat başlığı altında yer almamasına rağmen günümüz Türkçesinde *vasıta ve beraberlik edatı* (Korkmaz, 2007) olarak adlandırılan *ile* terimi eserde *Mef'ul Ma'* konu başlığı altında tanımı yapılmadan anlamı ve örneği ile birlikte ele alınmıştır. *Bilä* kelimesinin *ile* edatıyla eş anlamlı olduğu örneklendirilerek açıklanmıştır (olturdum diräk bilä: direk ile oturdum). *Şart Bahsi* başlığı altında *edat-ı şart* terimine değinilmiş ve bu terimin *-sa* eki olduğu ifade edilmiştir ( sän dägülmissäyidün: sen olmasaydın). *İzafet* başlığı altında günümüz Türkçesinde *benzerlik edatı* terimiyle adlandırılan *gibi* sözcüğüne (kibi, dâki), günümüz Türkçesinde *zaman edatı* terimiyle adlandırılan *beri* sözcüğüne (bärü), günümüz Türkçesinde *yer- yön edatı* terimiyle adlandırılan *değın* (dağın) sözcüğüne değinilmiştir.

### Kelime grupları.

Eserde kelime grupları, özel bir konu başlığı altında açıklanmazken günümüz Türkçesinde (Ergin, 2000) bu başlık altında ele alınan “tekrarlar, bağlama grubu, sıfat tamlaması, iyelik grubu ve isim tamlaması, aitlik grubu, birleşik isim, birleşik fiil, ünvan grubu, ünlem grubu, sayı grubu, edat grubu, isnat grubu, genitif, datif, lokatif, ablatif grupları, fiil grubu, partisip grubu, gerundium grubu, kısaltma grupları, akkuzatif grubu” ile ilgili dil bilgisi kurallarının bir kısmı farklı başlıklar altında yer yer kısa tanımlamalar ve örneklerle verilmiştir.

## Gülşat BİCAN

### Cümleler

Eserde *Mürekkep Kelimenin Ahkamı* (Cümle oluşumunun hükümleri) başlığı altında anlamlı bir cümlenin birbirleri ile ilişkili sözlerden oluştuğu ve üç kısma ayrıldığı ifade edilmiştir: *Talep, haber ve inşa*. *Talep*, fiilin varlık ve yokluk durumunu belirtirken, *haber* (Sânçärturmuş) ve *inşa* (sattım) da fiili zaman yönünden çekimler. Ayrıca bu konu başlığı altında cümlenin isim cümlesi ve fiil cümlesi olarak ikiye ayrıldığı belirtilirken terimlerin tanımları verilerek isim cümlesi örneklendirilmiştir (idi, sağandı).

Kitapta *Fiilin Müteallakatı* (Fiilin yakınları/ akrabaları- cümlenin diğer öğeleri) başlığı altında yardımcı öğeler belirtilmiş ve bu yardımcı öğelerin hangileri olduğu terim adı olarak aktarılmış, ilgili açıklama ve örnekler sırası ile verilmiştir. Esere göre yardımcı öğeler: *mastar*, *zarf-ı zaman* (Zaman zarfı), *zarf-i mekan* (yer zarfı), *hal* (durum zarfı) *mef'ul leh* (-mek için / -den dolayı, sebebiyle- edat/ ilgi tümleci), *mef'ulma'* (ile edatı-birliktelik ilgisi), *müstesna bahsi* (kuraldışı konular) ve *temyiz* (azlık-çokluk belirteci) dir.

Eserin gramer bölümünde Türk dilinin imla sisteminin genel özellikleri, ünlülerin imlası, ünlü düzenini gösteren harekeleme sistemi, ünlülerin kalınlık-incelik, darlık genişlik, düzlük-yuvarlaklık ayrımları, ünsüzlerin imlası, ses değişimleri (ünlü ve ünsüz değişimleri), ses grupları, yapım morfolojisi (fiillerin şekil özellikleri, kök fiiller, türemiş fiiller, yapım ekleri; isimlerin şekil özellikleri, kök isimler, türemiş isimler), çekim morfolojisi (fiilde zaman, şahıs, sayı, olumsuzluk ekleri, soru eki, iyelik ekleri, çokluk eki), geçmiş, gelecek, birleşik zamanlar, şart kipi, emir kipi, sıfat-fiil, zarf-fiil, mastar, fiilde çatı, sıfatlar, zamirler, zarflar, edatlar, tamlamalar, cümle unsurları gibi dil bilgisi kurallarına kısaca yer verilmiş, Türkmen ve Kıpçak lehçe özellikleri birçok kelime ve gramer kuralları için kaydedilmiş ve pek çok terimin tanımlamasında Türkmenler ve Kıpçaklar tarafından uygulanan kurallar örnekleri ile birlikte karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

### **Kültür Aktarımı Açısından Değerlendirme**

Kültür, bir toplumun, dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktardığı maddî ve manevî unsurların bir bütünüdür. Kültür aynı zamanda toplumların yaşayış tarzlarını yansıtır. "Toplumun en yüksek seviyede benzeşmesini sağlayan; insana, hayata ve varlıklara yaklaşıta, daha hoş, daha güzel, daha ulvi, daha akli, daha ahlaki, daha iktisadi, daha rahat olduğuna inanılan bir yaşayış kurmayı hazırlayan, iman, kanaat, bilgi ve davranışlardan oluşan hayat tarzına kültür denir." (Tural, 1992, s. 30). Bir toplumun yaşam tarzının, kültürel değerlerinin diğer toplumlara aktarılmasında dil, bir araç vazifesi görmektedir. Aksan (1995, s. 67)'a göre kimi zaman dildeki tek sözcük bile ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddî ve manevî kültürü üzerinde fikir verebilir. Dil ile kültür arasındaki bağ göz önüne alındığında, dil öğretiminde kültürel aktarımın önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretimi, sadece öğretilen dilin sözcük anlamları ve dil bilgisi kurallarının hedef kitleye kazandırılması değildir. Dille birlikte, o dile ait kültürün de o dili öğrenenlere aktarımıdır. Bundan dolayı yabancı dil öğrenmek aynı

## *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

zamanda o dilin kültürünü ve o dili konuşanların yaşam tarzını da tanımak demektir. Kİ'de yer alan söz varlığı dönemin yaşam tarzına dair ipuçları vermektedir. Örneğin eserin sözlük bölümünde tanımları verilen **alp**: kahraman, yiğit; **ilgü**: ok nişangahı; **tuma**: harp esnasında giyilen zırh ve emsali; **tutğa**: kılıcın sapı, **öç tutmak**: at yarışında ve yahut ok atışında bahse girmek; **yağır**: küçük demir kalkan. **yağlıq**: düşman için hazırlanmış ok; **Yışıq**: baş zırhı gibi sözcükler o dönemde yaşayan Türklerin savaşçı bir toplum olduğuna dair bilgiler vermektedir. **Çaldı**: def ve sair aleti musikiyeyi çaldı; **dümrü**: def; **ır**: şarkı, makam ile söylenen şey; **qobuz**: aleti musikiye; **sıqdadı**: ölen kimseye karşı mersiye söyleyerek ağladı ve ağlattı; **uzan**: kopuz çalarak türkü söyleyen; **baş**: 1) kafa, baş, 2) yara, ör. gözü yaşlı bağı başlı- gözü yaşlı bağı yaralı gibi sözcüklere ve tanımlarına bakıldığında o dönemdeki Türklerin sanatla ve musikiyle iç içe olduğu, duygusal bir toplum olduğu gibi çıkarımlarda bulunulabilir. **Bis**: terbiye, **çelik**: çocukların oynadıkları çelik çomak; **kırş**: yarış, oyun, ok atışı gibi müsabakalarda kendi tarafında olan kimse; **kürüşdi**: güreşti; **tübük**: bir nevi çocuk oyunu; **toqurçin**: satranca benzer bir nevi oyun gibi pedagojik unsurları yansıtan sözcükler ise o dönemki Türk geleneklerinde çocuk eğitiminin varlığına işaret etmektedir. Sözlük bölümünde yer alan tanımlar incelendiğinde eserin Türk örf, adet ve geleneklerini, ticari, sosyal ve kültürel yaşam tarzlarını, bunlarla ilgili kavramları iyi bir şekilde yansıttığı görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın önemini göz önünde tutulduğunda Kİ'nin kelime-kültür-hedef kitle arasındaki bağlama uygun olduğu söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Esirü'd-din Ebû Hayyân'ın Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak adlı eseri Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Arapça olarak kaleme alınmış sözlük ve "pedagojik gramer (Aydın, 1996, s.9)" bölümünden oluşan bir dil öğretim kitabıdır. Eser hazırlanırken Türkçeyi bilmeyenlerin öğrenme ihtiyaçları göz önünde tutulmuştur. Eserde yetişkinlerin öğrenebilme düzeyi esas alınmıştır. Dil öğretiminin cümle düzeyinde ele alındığı, içinde diyaloglara ve okuma parçalarına yer verilmeyen eserde Türkçenin temel kuralları ortaya koyulmuştur. Eserde Türkçenin öğretimi, dil öğretim alanında en eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşımla dil bilgisi kurallarına ağırlık vererek sağlanmaya çalışılmıştır. Geleneksel dil öğretim yönteminde 'dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır' düşüncesiyle yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi-çeviri yöntemi ve kelime öğretimine ağırlık verilir. Dil bilgisi-çeviri yöntemi, ana dilin grameri aracılığıyla yabancı dilin gramerinin öğretildiği bir metottur (Adıgüzel, 2001, s. 30). Eserde dil bilgisi konuları belli bir sıra içinde aşamalı olarak aktarılmıştır. Verilen örneklerde dil ile günlük yaşam arasında bağ kurulmuş, dilin günlük yaşamda kullanılması için sık kullanılan kelimeler ve örneklere yer verilmiştir. Eserde karşılaştırmalı dilbilim yöntemi uygulanmıştır. Gramer kuralları açıklanırken Arapçadan Türkçeye, Türkçeden Arapçaya aktarma yapılmış, iki dil arasındaki benzerliklerle farklılıklar tespit edilerek örneklerle karşılaştırılmıştır. Arapça ve Türkçenin özellikleri konusunda yapılan bu karşılaştırma yoluyla, olası güçlükler ve aktarım yanlışları önceden belirlenerek ortaya koyulmuştur. Bu strateji aynı zamanda



## *Gülşat BİCAN*

yazarın dili bir sistem olarak ele aldığıın göstergesidir. Dili bir sistem olarak ele alma (Sarıçoban ve Kürüm, 2015), Naiman'ın başarılı dil öğrenmek için bahsettiği beş temel stratejiden biridir.

Ebû Hayyan'ın gramer öğretim yönteminde, dil bilgisi konuları sıralanırken günümüzde yabancılara dil bilgisi öğretiminde izlenen aşamalara benzer bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Türkçe cümle kuruluşunda kelimelerin sırasından ziyade ekler daha belirleyicidir. Bu nedenle önem sırasına göre ses sisteminden sonra ekler gelir. Eserin dil öğretim yönteminde bu özellik göz önünde tutulmuş ve seslerle ilgili kısa bir bilgilendirmeden sonra ekler ele alınmıştır. Eserde eklere genişçe bir yer verilmiş ve açıklamalar çeşitli örneklerle desteklenmiştir. Yazar, günümüz dil bilgisi kitaplarında olduğu gibi ses özelliklerinden sonra çokluk ekini, isimleri (isimlere özgü kurallar ifadesiyle) ve fiilleri (fiillere özgü kurallar ifadesiyle) açıklamıştır. Eserde önce kelime türetme (sarf) kuralları sonra da cümle kurma (nahiv) kuralları aktarılmıştır. Bu yönüyle de eserde kolaydan zora doğru bir yöntem kullanılmıştır. Bu da dil öğretim ilkelerine uygun bir tutumdur. Yazar, Türkçe ve Arapçanın yapısı oldukça farklı olmasına rağmen eserinde yeni kategoriler yaratmamıştır. Bunun yerine hedef dil Türkçenin temel konuları Arapçanın dil bilgisi sistematığına uygun olacak şekilde Arapçanın sözcük ve cümle kurallarına adapte edilmiştir (Özyetgin, 2001). Bu yöntem yazarın bilinenden bilinmeyene doğru bir yol takip ettiğini göstermektedir. Günümüzde dillerin öğretiminde yeni bilgiyi mevcut bilgiye entegre etmek önemlidir çünkü önceki bilgi yeni bilgiyi yorumlamak için temel teşkil eder (Cummins ve Persad, 2014:189). Bütüncül yaklaşıma (Cummins, 2007) uygun olan bu modern yöntemin de yazar tarafından kullanıldığı söylenebilir.

Eserde açıklaması yapılan terimler Arapçadır. Bu da hedef kitlenin hedef dilin terimlerini öğrenmek zorunda kalmaması ve zaman kaybetmemesi açısından bir artıdır. Ayrıca hedef dilin terimleri öğrenilirken karşılaşılabilecek olası güçlükler ya da karışıklıklar bu yolla önlenmiştir. Yazarın dilbilgisi kurallarını açıklarken günümüz Türkçesinde geçerliliğini koruyan çok sayıda terimden faydalandığı görülür. Ancak terimlerin karışık bir biçimde aktarılması ve tanım yapılırken uzun cümleler kullanılması kuralların anlaşılmasını güçleştirmiştir. Ayrıca yazar terimlerin bir kısmını tanımlayıp örneklendirirken, bir kısmında açıklama yapmayıp sadece örnek vermekle yetinmiştir. Örneklerin bir kısmının karşısına Arapça karşılıkları verilmiş ve örnekler günlük yaşamdan seçilen kalıp cümlelerden oluşturulmuştur. Eserde verilen örneklerde uzun ve karşılaştırmalı cümlelere de rastlanır. Eserde önce kural verilerek ardından da örnekler cümle içinde gösterildiği için eserin öğretim yöntemi tümünden gelimdir. Sezer'in de belirttiği gibi yabancı dil öğretiminin kuraldan örneğe doğru yapılması gerekmektedir (1994, s. 113). Yazarın grameri aktarırken tümünden gelim metodu kullanması yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisine uygun bir tercihtir.

Gramer kuralları aktarılırken Ebû Hayyan'ın ekler konusunda kullandığı kategorik sınıflandırma dikkat çekicidir. Yazar, eklerin öğretiminde günümüzde kullanılan dil bilimsel düzenlemeden farklı olarak işlevsel bir sınıflandırma yapmıştır.

## *Kitabü'l-Idrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Eserin *Ziyade Bahsi* (arttırma konusu) başlığı altında, çeşitli yapım ve çekim ekleri tek tek özellikleri, kullanıldığı yerler, birlikte kullanıldığı sesler, görevleri ve örnekleriyle “*r, n, s, ç, d, z, q, k, ğ, y, m, ş, l, v*” Harflerinin *Ziyade Ettiği Mahaller* adıyla oluşturulan başlıklar altında aktarılmıştır. Yazarın çeşitli eklerin öğretime yönelik kullandığı bu teknik, farklı görevlerde kullanılan aynı ya da benzer seslerin tüm kullanımlarının bir arada görülmesini sağlaması ve olası karışıklıkları azaltmaya yardımcı olması yönüyle günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde göz önünde tutulabilir.

Ebû Hayyan eklerle ilgili kuralları açıklarken ağırlıklı olarak eklerin işlevlerini ve kullanım yerlerini aktarmaya özen göstermiştir. Ebû Hayyan'ın kullandığı yöntem bakıldığında amacının öğrettiği dil hakkında bilgi vermek değil dili işlevsel olarak öğretmek olduğu görülmektedir. Bu yöntem aynı zamanda dildeki yapıların dilin doğal bağlamındaki işlevleriyle birlikte öğretilmesine, betimlenen dilsel yapılardan yola çıkarak dilde yeni yapıların üretilmesine temel teşkil etmektedir. Yazarın bu yaklaşımı, üretken dönüşümlü dil bilgisi kuramının (Aydın, 1996) ilkelerine uygundur. Üstelik dil öğretimi üzerinde uzlaşılan algılamaya yönelik olmak (*cognitive*) ve işlevsel olmak (*functional*) amaçlarına da uygun olduğu söylenebilir. Zülfikar (1980, s. 8)'a göre yabancılar açısından Türkçe gramerin iki önemli konusu vardır. Birisi ses uyumları, ötekisi ekler ve köklerdir. Türkçenin bitişken yapısından dolayı öğretimi yapılırken özellikle eklere büyük önem verilmesi gerekir. Bu konu göz önüne alındığında yazarın Türkçenin öğretiminde anahtar konumda olan ses uyumlarının ve eklerin önemini farkında olduğu ve bu yolla Türkçe gramer öğretiminin iskeletini kurduğu ifade edilebilir.

Eserin sözlük bölümünde verilen kelimeler kullanım sıklığına göre seçilmiştir ve bu kısımda yaklaşık 2500 sözcüğe yer verilmiştir. Eserde Türk dilinin söz varlığı ile ilgili olarak türetme yoluyla kelime oluşumları, türetme dışındaki kelime oluşumları (birleştirmeler), başka dillerden alıntılar, anlam değişimleri, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, çok anlamlılık, eş seslilik gibi konulara yer verilmiş ve kelime özellikleri açıklanarak bunlarla ilgili çeşitli örnekler sunulmuştur. Sözlük kısmındaki kelimeler, Türk örf, adet ve geleneklerini, ticari, sosyal ve kültürel yaşam tarzlarını, bunlarla ilgili kavramları iyi bir şekilde yansıtmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın önemini göz önünde tutulduğunda eserin kelime-kültür-hedef kitle arasındaki bağlama uygun olduğu söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerin dillerini ve kültürlerini diğer ülkelerde yaşayan insanlara öğretmek için yarıştığı günümüzde Türkçenin yabancılar için öğretime yönelik yöntemlerin, bilinçli ve bilimsel çalışmalarla yürütülmesi, bir zorunluluk haline gelmiştir. Yurt dışında Türkçenin öğretimi alanında faaliyet gösteren merkezlerin sayılarının hızla arttığı bu evrede, etkili ve verimli Türkçe öğretimi için yeni yöntemlerin ve modellerin geliştirilmesi gerekir. Yabancılar için Türkçe öğretiminin yöntem ve modelleri geliştirilirken bu alanda Türkçenin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ve farklı dillerde yazılmış çalışmaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun için de geçmiş deneyimlerden ve yabancı yazarların Türkçe öğretirken başvurduğu yöntemlerden faydalanmak önemlidir.

**Kaynakça**

- Adıgüzel, M.S. (2001). Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu. *Bilgi-16/Kış*, 25-45.
- Aksan, D. (1995) *Her yönüyle dil* (7.baskı), Ankara, Türk Dil Kurumu.
- Aydın, Ö. (1996), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı*. Ankara, Yayınevi.
- Caferoğlu, A. (1931). *Kitab Al-İdrak Li Lisan Al- Atrak*. İstanbul, Evkaf Matbaası.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 221–240.
- Cummins, J., ve Persad, R. (2014). Teaching Through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada. *Education Matters* 2, 3–40.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler*. Ankara, MEB.
- Doğan, Y. (2016). Ebû Hayyân el-Endelüsî'nin Kitâbu'l-İdrâk li-lisâni'l-Etrak kadlı eserinin dilbilim açısından incelenmesi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20-2, 329-348.
- Ergin, M. (2000). Türk dil bilgisi. İstanbul, Bayrak.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara, Akçağ.
- Hengirmen, M., (1993), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 10.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara, Engin.
- İzbudak, V. (1936). *El- İdrak Haşiyesi*. İstanbul, Devlet Basımevi.
- Korkmaz, Z. (2007) *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara, TDK.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebu Hayyan Kitâbü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak -fiil: tarihi-karşılaştırmalı bir gramer ve sözlük denemesi*. Ankara, Köksav.
- Özyetgin, A. M. (2003) 14. Yüzyılda Ünlü Arap Filolog Ebü Hayyân'ın Bilgisi Dahilindeki Türk Dünyası, *80. Yılı Kutlama Etkinlikleri Çerçevesinde Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*.
- Sarıçoban, A. ve Kürüm, E.Y. (2015) Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğrenimi Stratejileri. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı.
- Salan, M. (2012). Kitâbü'l-İdrâk Li Lisâni'l-Etrak'ta Alıntı Kelimeler, *Gazi Üniversitesi Türkiyat Dergisi*, 11.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. İçinde *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.

## *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak'ın Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Zülfikar, H. (1980), Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi. *Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları: IV*, Ankara, 305.

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

Today, methodologies of language teaching are tried to be more effective by getting use of experience of past times, traditional methods, contemporary linguistic research, and outputs of novel approaches in various interdisciplinary spheres. Comprehension of historical process of teaching of Turkish language to foreigners, discovery and definition of its methodologies would contribute to development of effective methodologies. The work, *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak* (Kİ – the book of grasping the Turkish language), written by Esirü'd-din EbûHayyân in 1312, is an influential source in this field, thus, examined in our study. The work, Kİ, written in Arabic to teach Turkish language to Arabs, is a book of language teaching consisted of a dictionary and a section of “pedagogical grammar (Aydın, 1996, p. 9)”. While preparing the work, needs of those who did not know Turkish language were taken into consideration. In the work, the level of ability of learning of adults was centralized. Within the work, in which language teaching was taken in level of sentences and dialogues/reading texts were not included, basic rules of the Turkish language were presented. Instruction of the language was depended widely on grammatical rules in line with the oldest language teaching approach, the traditional approach. Comparative linguistic methodology was embraced in the work. Explaining the grammatical rules, transfer was done both from Arabic to Turkish, and from Turkish to Arabic; commonalities and differences of the two languages was determined and compared with exemplary phrases/sentences. By means of this comparison between Turkish and Arabic, possible difficulties and potential mistakes of transfer was determined and presented. This strategy is an indicator of the writer’s having taken the language in hand as a system. Approaching the language as a system is one of the five strategies of a successful language learning.

#### **Method**

This study is a descriptive inquiry aiming to examine Kİ in terms of teaching Turkish language to foreigners. In the study, content analysis methodology has been embraced to present the material of the work related to vocabulary, morphology, and syntax; the findings have been evaluated in the framework of teaching Turkish language to foreigners.

#### **Findings, Discussion and Results**

In Ebu Hayyan’s grammar teaching methodology, some common stages like those followed in current contemporary grammar teaching to foreigners are observed. In Turkish sentence-building, suffixes determine more than the alignment of words do. Thus, affixes were extensively detailed, and explanations were supported with examples. In the work, the rules of word-building (*sarf*) were told

first, and later, those of sentence-building (*nahv*) were described. Accordingly, a method which followed an order from the difficult to the easy was utilized. This is also appropriate for language teaching principles. The author did not create new categories, although the structures of Turkish and Arabic languages are quite different. Rather, basis subjects of Turkish language were adapted to Arabic rules to be appropriate for Arabic systematic of grammar. This method represents that the author follows a path from 'known' to 'unknown'. Therefore, it could be argued that the author embraced this modern method which is also in line with the holistic approach.

The terms explained in the work are in Arabic. It is observed that the author got use of many Turkish terms which are still valid in modern Turkish in explaining grammatical rules. However, as the terms were expressed without a definite order and use of long sentences in the explanations made it difficult to understand. In the work, each time, a rule was given first; than they were presented by getting use of exemplary sentences; thus, the method is a deductive one. The author's use of a deductive methodology while explaining the grammar rules is an appropriate preference for teaching Turkish as a foreign language.

The categorical classification, Ebu Hayyan got use of when explaining the grammar rules of suffixes, is remarkable. The author made a functional classification which is different from modern grammar arrangements. Conditions how and where certain derivational and inflectional suffixes were used -their individual properties, the letters they were used with, their roles- were explained with examples under several subheadings, as "(Places where letters of) 'r, n, s, ç, d, z, q, k, ğ, y, m, ş, l, v Harflerinin Ziyade Ettiği Mahaller" are given under the heading of *Ziyade Bahsi* (the subject of enhancement). This technique can be beneficial for contemporary language teaching as it provided a wider perspective by giving all possible uses of a single or similar letter altogether, and thus, reduce potential misunderstandings.

Ebu Hayyan basically told the functions and uses of suffixes when explaining rules of the suffixing. This approach is in line with the principles of linguistic theory of productive alternation (Aydın, 1996). It can also be said that this also conforms with the widely accepted aims of appropriateness for cognition and functionality of modern language teaching.

The words given in the dictionary part of the works were selected according to frequency of use. In this part, approximately 2500 words were given. The words represent Turkish customs, traditions, social, economic, and cultural lifestyles of the time and related concepts. Considering the importance of cultural transfer in foreign language teaching, it can be claimed that the work had an effective selection of word-culture-target population.

In developing methods and techniques for teaching of Turkish language to foreigners, methodologies appropriate to the characteristics of the language should be utilized. Therefore, it is critical to get use of experience of the past and foreign writers in teaching Turkish language.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 377-405

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAŞADIKLARI PROBLEMLER

**Hüseyin ERGEN**

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ergen@mersin.edu.tr.

**Orcid ID:** 0000-0002-2611-1863

**Ergül ŞAHİN**

Mersin İl Milli Eğitim PİKTES Projesi, MEB, dogu44\_23@hotmail.com.

**Orcid ID:** 0000-0003-1496-4268

**Makale Geliş Tarihi:** 09.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Ergen, H.ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405.

### Öz

*Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmeye yöneliktir. Tarama modelindeki bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu Mersin ilinin Toroslar ilçesinde bulunan 6 ilkokulda, 160 gönüllü sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilerek öğretmenlere verilen veri toplama aracı (anket), kişisel bilgi formu ve 22'si sorunların tespitine 5'i çözüm önerilerine yönelik 27 anket maddesi içermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin; Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil ve matematik becerilerinin yeterli olmadığı, yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğu, kendi aralarında şiddet uyguladıkları, Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları, oyunlarının şiddet içerikli olduğu, arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıkları, okul kaynaklarının ve veli katılımının yeterli olmadığı ve rehberlik servisinin yeterli olduğu yönündeki görüşlere katıldığını göstermektedir. Öğretmenler; Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıfta okumaları, velilerin ana-baba eğitimine alınması, öğrencilerin kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmesi ve yaşı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almaları konusundaki önerilere de çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ankete verilen yanıtlar*

Hüseyin ERGEN, Ergül ŞAHİN

üzerinde, SPSS programı kullanılarak yaş, cinsiyet, medeni durum, lisans eğitimi, öğretmenlikte geçen kıdem yılı, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre fark analizi (t-testi, ANOVA ve non-parametrik karşılıkları) yapılmıştır. Cinsiyete göre 2, lisans eğitim durumuna göre 3, yaşa göre 3, kıdeme göre 1, sınıf düzeyine göre 5, hizmet içi eğitime göre 5 maddede öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Fark bulunan maddelere göre; kadın öğretmenlerin şiddete karşı daha duyarlı oldukları, Kıdemli öğretmenler ile 4. Sınıfı okutan öğretmenlerin uyum sorunlarına ilişkin daha iyimser oldukları, Suriyeli çocukların eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alanların şiddet ve uyum sorunlarına daha ilgili oldukları ifade edilebilir. Öte yandan, sorunların çözümü için merkezi otoritenin girişiminin beklendiği düşüncesiyle, yerel aktörlerin daha fazla aktif olmasının yollarının aranması gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Suriyeli öğrenciler, sınıf öğretmenleri, karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri.

#### **PROBLEMS CONFRONTED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN RELATION TO EDUCATION OF SYRIAN STUDENTS**

##### **Abstract**

*The purpose of this study was to determine problems confronted by primary school teachers with Syrian students in their classroom, and their solution recommendations. A sample of 160 volunteer teachers from 6 primary schools in the district of Toroslar in Mersin where Syrians are densely populated have attended the survey. The teachers have been given data collection tools (questionnaires) developed by the researchers, containing a personal information form and 27 items, 22 for determining problems and 5 for recommendations. Findings of the study show that in relation to Syrian students teachers mostly agree to statements concerning inadequacy of Turkish language and math skills, adaptation problem of older students, their resort for violence among each other, their commitment for violence with Turkish students, violence in their plays, their choice of friends among themselves, inadequacy of school resources and parents' involvement, and adequacy of school guidance services. Teachers also agreed to recommendations stated as Syrian students should be taught in separate classrooms, parents should attend parent training, students should involve other classrooms after mainstreaming, and older students should be assigned in separate classrooms. Responses to items have been analyzed for significant differences using tests (t-test, ANOVA and their non-parametric equivalents) in SPSS with respect to age, gender, marital status, undergraduate education, years of seniority, grade level, in-service training variables. Differences in teachers' opinions were found on 2 items with regard to gender, on 1 item with tenure, 2 items with degree of graduation, 7 items with grade level, and 5 items with in-service training variable. According to items on which differences were found, it can be stated that female teachers seem more sensitive to violence, tenured teachers and fourth grade teachers are more optimistic towards adaptation problems, and those teachers who*

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

*have received is-service training on education of Syrian children are more interested in violence adaptation problems. On the other hand, with the thought that central authorities' initiation was waited for, it was recommended that ways for making local actors more active should be sought.*

**Keywords:** *Syrian students, class teachers, problems confronted, recommendations.*

### **Giriş**

İnsan hayatında eğitimin, eğitimin temeli sayılabilecek ilkokulun önemli yeri vardır. İlkokul eğitimi çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda çocukların gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Çocuklar bu dönemde temel becerileri kazanırlar. Bunların arasında okuma-yazma ve temel aritmetik gibi bilişsel olanların yanında vatandaşlık gibi sosyal, kendini ifade etme gibi duyuşsal beceriler kazanırlar. Dil becerileri bunlarla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan yaşamlarını Türkiye’de devam ettiren ve ilkokul çağında bulunan Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi de önemlidir. Mülteci öğrencilerin sınıflarına uyum sağlayabilmeleri, yaşadıkları travmaları atlatabilmeleri öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla, tutumlarıyla yakından ilgilidir (Dressler ve Gereluk, 2017). Temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, karmaşık öğrenmelerin alt yapısının oluşturulduğu bu dönemde, büyük psikolojik sorunlar yaşamış mülteci öğrencilerin yaşama tutunabilmeleri, yaşadıkları ülkeye sevgi besleyebilmeleri sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla yakından ilişkilidir. Bu anlamda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve yöneticilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Rubinstein-Avila, 2017).

Küreselleşme ile beraber savaşlar, ekonomik sorunlar, siyasi ve toplumsal baskılar toplumları göçe zorlayan önemli sebepler olarak sayılmaktadır. Özellikle son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan savaşlarla milyonlarca insan göç etmek zorunda kalmıştır. Göç eden insanlar gittikleri ülkelerde sığınmacı veya mülteci olarak yaşamak durumunda kalmışlardır. Zorunlu sebeplerden dolayı yaşanan toplu göç olaylarında toplumun her kesimi belli ölçülerde zarar görmektedir. Ancak eğitim yaşındaki çocukların en büyük sorunları okul, sağlık hizmetleri, barınma, temiz su ve beslenmeyle ilgilidir. Eğitim diğer hizmetlerden yaralanma kapasitesini ve kalitesini artırdığı için ayrıca önemlidir. Genel olarak göçmen öğrencilerin performansı buldukları ülkelerdeki göçmen olmayan öğrencilerden daha düşüktür. Göçmenlerin eğitimiyle ilgili olarak dil engeli, erken çocukluk eğitimine katılmama, sınıf tekrarı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim için hazırlıklı olmamaları ve göçmenlerin problem çözmeye açık olmamaları sorun alanları olarak belirlenmiştir (OECD, 2015). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili olarak da benzer sorunlardan bahsedilebilir (Özer, Komsuoğlu, ve Atesok, 2017). Eğitimle ilgili bu sorunların çözümünün herkes için eğitimin kalitesinin artırılması çerçevesi içinde aranabilir. Yani göçmenlerin eğitimleriyle ilgili sorunların çözümü için eğitimde daha kapsayıcı yaklaşımlara ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Dayanıklılık (*resiliency*) faktörlerinin de öğrencilerin akademik başarısını artırdığına ilişkin bulgular vardır (Peña, Jones, Orange, Simieou, ve Márquez, 2018). Öte yandan,



eğitim göçmenlerin ekonomik entegrasyonunun da bir aracı olarak görülebilir (De Paola ve Brunello, 2016). Mültecilerin içinden bazılarının göçmen statüsüne dönüşeceği de öngörülebilir. Öte yandan ister geçici, isterse kalıcı olsun mülteci çocukları için ulusal düzeyde eğitim politikalarına ihtiyaç vardır (Emin, 2016). Bu bağlamda, mülteci eğitiminin bir hak olduğu da unutulmamalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2017). Bütün bu nedenlerden dolayı mülteci eğitime yönelik ulusal düzeyde politikaların geliştirilmesi bir gerekliliktir. Türkiye’de Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik geliştirilmesi gereken politika alanlarının öğrencilerin okullaşmasından başlayarak, dil engelinin aşılması, öğrencilere psikolojik, sosyal ve ekonomik destek sağlanması ve öğretmenlere destek sağlanması konularını kapsaması gerektiği yazılan pek çok raporda ve çalışmalarda ifade edilmiştir (Seydi, 2014; İBÜ-ÇÇB, 2015; Tanrıkulu, 2017). MEB tarafından yapılan tüm çalışmalara ve çabalara karşın, bugün politika öncelikleri tartışmasında hala aynı noktada olunduğunu ifade edebiliriz.

Savaş nedeniyle ülkelerinden ayrılmak ve mülteci olarak başka ülkelerde yaşamak durumunda kalanların sayısı tarihî rekorlarını kırmaktadır. Bu göçlerin önemli bir bölümü Ortadoğu’da yaşanmaktadır. Bu nedenle Türkiye’nin kabul ettiği göçmen sayısı orantılı olarak eğitim hizmeti verilmesi gereken göçmen öğrenci sayısı da artmıştır. Kasım 2017 verilerine göre Türkiye’de 362.219 Suriyeli öğrenci K-12 sınıflarında diğer öğrencilerle birlikte eğitime devam etmekteydi. Bunun yanında kamplarda oluşturulmuş geçici eğitim merkezlerinde (GEM) 86.227, şehirlerde oluşturulmuş GEM’lerde 164.743 Suriyeli öğrenci 2016-17 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam etmekteydi. Bu öğrencilerin 378.188’i ilkökul kademesindeydi (Bakan’ın bütçe konuşmasından; Yılmaz, 2018).

Bir ülkede göçmen bir aileye mensup bir çocuk olma durumunun duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama olasılığını artırdığı söylenebilir. İşte bu noktadan hareketle farklı bir dil ve kültüre sahip bir ülkede okula başlayan ve o ülkenin öğrencileri ile aynı sınıfları paylaşan Suriyeli çocukların uyum problemleri yaşamaları kaçınılmaz bir sonuçtur. Öğrenim gördükleri sınıfın demografik yapısını da değiştiren Suriyeli öğrenciler, farklı bir dil ve kültür için yetiştirilmemiş sınıf öğretmenleri için de sorun oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tipik olarak akademik başarıları ve sosyal uyum becerileri düşüktür. Onlarla nasıl ilgileneceğini bilmeyen öğretmenler diğer öğrencilerin başarısında düşüş gözleyeceklerinden endişe duymaktadır. Farklı bir geçmişe sahip olan bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan öğretmenler alanları ile ilgili ne mezun oldukları üniversiteden ne de bağlı oldukları MEB’den yeterli eğitim desteği almamıştır (Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır, 2018). Bunun yanında, çalıştıkları okullarda da gerekli yönetim, materyal ve teknoloji konularında yeterli destek görememektedir. Büyük ölçüde kendi başlarına bırakıldığını düşünen öğretmenler bu sorunları çözmeye çalışırken kendi sabır, fikir ve tecrübelerinden yararlanmak durumunda kalmaktadırlar.

Bu araştırmada sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Türkiye’nin tarih boyunca

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

dil, din ve kültür bakımından farklılıklara açık bir ülke olduğu iddia edilebilir (Aydın ve Koç-Damgacı, 2017). Öte yandan, Cumhuriyet Türkiye'sinin çok kültürlü eğitimle ilgili deneyimleri oldukça sınırlı ve başlangıç aşamasındadır. Araştırmanın yapıldığı Mersin'in tarihinde de iç ve dış göçler önemli bir yer tutmaktadır (Toksöz, 2010). Ekonomik ve savaş gibi sebeplerin yanı sıra deprem ve mübadele gibi nedenlerle de göç yaşanmıştır. Farklı coğrafi ve kültürel kökenlerden ailelerin yaşadığı Mersin'de son olarak yaşanan Suriyeli göçünün yarattığı eğitim-öğretim yükü çok daha kapsamlı olmuştur. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde; Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi yapılmıştır. Suriyeli öğretmenlere yönelik eğitim programı düzenlenmiştir. Suriyeli velilere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi Projesi kapsamında Suriyeli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmıştır. Kasım 2017 tarihi itibarıyla Mersin'de öğrenim çağındaki 43.546 kişi arasından 20.481 Suriyeli öğrenci eğitim görmektedir (Mersin MEM, 2017).

Öte yandan Suriye'den savaş nedeniyle göç eden ailelerin ekonomik, sosyal, kültürel sorunları çocuklarının eğitimine de yansımaktadır. Öğrenci ve veli kaynaklı sorunların yanı sıra okul kaynaklarının da yeterli olmaması gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalar, bu çalışmanın tartışma bölümünde ele alınmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir bölümü niteldir. Bu çalışma ise alanyazından yola çıkarak oluşturulan anket soruları aracılığıyla yapılan az sayıdaki nicel çalışmalardan biridir. Öğretmen görüşlerine göre sorunların ve çözüm önerilerinin anket yoluyla toplanmasında ve değerlendirilmesinde yarar vardır. Bu çalışmanın amacı; sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmeye ve çözüm önerilerini almaya yöneliktir. Bu kapsamda; öğrencilerin yeterlikleri, uyum düzeyleri, şiddet yaşantıları vb. sorunların yanı sıra okul ve veliden kaynaklı sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik öneriler konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmaktadır.

Alt problemler:

1- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespitiyle ilgili görüşlere ne derece katılmaktadır? Sorun tespitine yönelik görüşleri cinsiyet, medeni durum, lisans eğitimi, yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili çözüm önerilerine ne derece katılmaktadır? Çözüm önerilerine yönelik görüşleri cinsiyet, medeni durum, lisans eğitimi, yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışmada sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini toplamaya yönelik tarama modelinde bir araştırma deseni yürütülmüştür. Tarama desenini seçilmesinin gerekçesi, alanyazında daha önce yapılmış nitel çalışmalarda belirlenen sorun ve bunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin anket yoluyla görüş toplanması ve bu görüşlere ilişkin analiz yapılmasıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Nisan 2018 itibarıyla Mersin ilinin Toroslar ilçesinde Suriyeli öğrencilerin yoğunlukla bulunduğu kamu okulları olan TSO Eğitim Vakfı, Necatibey, Zübeyde Hanım, İnönü, Selçuklar, Osmangazi ilkokullarında görev yapan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan toplam 160 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin sınıflarında en yüksek 14 olmak üzere ortalama 6 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır.

Mersin coğrafi özellikleri ve yaşamaya uygun iklim şartlarından dolayı uzun yıllar boyunca iç göçün yoğun olarak yaşandığı bir kenttir. Bu iç göçle beraber son yıllarda Suriye’de yaşanan savaş sebebiyle Suriyelilerin de yoğun olarak yaşamak istedikleri bir kent haline dönüşmüştür. Bu sebeplerden ötürü Mersin’de Suriyeli aile sayısı ve buna bağlı olarak kamu okullarında okuyan Suriyeli öğrenci sayısı da artış göstermiştir. 2018 itibarıyla Mersin’de ilkokullarda 5.124, Toroslar ilçesinde 1.135 öğretmen görev yapmaktadır. Toroslar ilçesinde 2018 yılı itibarıyla 161 okul ve bu okullarda 1.965 derslik, 68.803 öğrenci ve 3.366 öğretmen bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 39’dur. Bu araştırma kamu okullarında bu artışın fazla olduğu Toroslar ilçesine bağlı altı okulda sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem oluşturacak şekilde seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fark analizi (t-testi, ANOVA ve bunun non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis ANOVA) yapılmak üzere belirlenen değişkenler açısından dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılım İstatistiği (n=160)

Özellikler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	98	62
	Erkek	59	38
Medeni durum	Evli	140	88
	Bekâr	20	12
Lisans eğitimi	Sınıf öğretmenliği	108	68
	Diğer eğitim fak. prog.	23	14
	Diğer fak ve y.o.	29	18
Yaş	20-30	5	3
	31-40	62	39
	41-50	69	43
	51+	24	15

*Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

Mesleki kıdem	0-5	7	3
	6-10	10	6
	11-15	41	26
	16-20	37	23
	20 +	65	41
Sınıf düzeyi	1. sınıf	30	19
	2. sınıf	43	27
	3. sınıf	45	28
	4. sınıf	42	26
Hizmet içi eğitimi	Evet	120	75
	Hayır	40	25

**Verilerin Toplanması**

Araştırma için geliştirilen anketin hazırlanması aşamasında öncelikle sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan beş farklı sınıf öğretmeni ile konuşularak ön anket maddeleri oluşturulmuştur. Bu taslak üzerinde çalışılarak 5'li ölçek şeklinde 27 soru maddesinden oluşan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşadıkları sorunlar başlıklı bir anket formu oluşturulmuştur. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı alanlarından yedi öğretim üyesinin (Eğitim Bilimleri, 1; Türkçe Eğitimi, 2; Temel Eğitim, 2; Yabancı Diller Eğitimi, 1) de görüşü alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak anket uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

Uygulamadan önce üniversiteden ve Mersin il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama işlemi; Toroslar ilçesinde bulunan altı ilkokulda, 2017-18 eğitim öğretim yılının Mart ayında 15 günlük süre içerisinde, tamamlanmıştır. Bu okullarda 160 sınıf öğretmenine 27 soru maddesinden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketler uygulanırken okullarda öğretmenler ile yer yer toplantılar yapılarak anketler elden teslim edilmiştir. Öğretmenlerin formları hiçbir baskı altında kalmadan hür iradeleri ile doldurmaları için gayret gösterilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın, hedefleri doğrultusunda hazırlanan ölçeklerle toplanan veriler üzerinde istatistiki çözümlerinin yapılabilmesi ve verilerin analizi için SPSS programı kullanılmış, verilerin analizinde frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve verilerin normal dağılmadığı durumlarda non-parametrik Kruskal-Wallis ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı  $p=0,05$  seviyesinde test edilmiştir. Veriler SSPS programında analiz edilmiştir. Anketten elde edilen puanlar aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır. (a) 1-1,49 arası "hiç katılmıyorum"; (b) 1,5-2,49 arası "az katılıyorum"; (c) 2,5-3,49 arası "orta düzeyde katılıyorum"; (d) 3,5-4,49 arası "çoğunlukla katılıyorum"; (e) 4,5-5 arası "tamamen katılıyorum".

### Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilerek çalışma grubuna uygulanan anketin maddelerine ilişkin alınan puan ortalamaları ile bunlara ilişkin standart sapmalar Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2:** Anket Maddelerinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

	Maddeler	$\bar{X}$	ss
1	Türkçe okuduğunu anlama becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1,85	1,03
2	Türkçe yazma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,19	1,10
3	Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,13	1,09
4	Türkçe konuşma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,23	1,11
5	Matematik dersinde problem çözme becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,31	1,15
6	Birebir çalışmada sorun yaşadıklarını gözlüyorum.	3,11	1,26
7	Yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğunu gözlüyorum.	3,69	1,29
8	Kendi aralarında şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	3,85	1,33
9	Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	3,52	1,26
10	Oyunlarının şiddet içerikli olduğunu gözlüyorum.	3,55	1,29
11	Arkadaş seçimlerini kendi aralarından yaptıklarını gözlüyorum.	4,05	1,02
12	Diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını gözlüyorum.	3,12	1,40
13	Görsel anlatım için okuldaki materyalin (projeksiyon vb. araç-gereç) yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,76	1,38
14	Okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,11	1,22
15	Velilerin parasal katılımının yeterli olduğunu düşünüyorum.	1,78	0,98
16	Velilerin veli toplantılarına katılımlarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,06	1,05
17	Velilerin öğrencileriyle yeterince ilgilendiklerini düşünüyorum.	1,96	0,97
18	Velilerin öğrencilerine şiddet uyguladıklarını gözlüyorum.	2,56	1,06
19	Velilerin Türkçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1,73	0,93
20	Velilerin öğrencilerinin ödevlerine yeterince yardımcı olduklarını düşünüyorum.	1,55	0,85
21	Suriyeli rehberlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,51	1,24
22	Okul rehberlik servisinin faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	3,23	1,23
23	Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.	3,59	1,43
24	Velilerin ana-baba eğitimine alınmasının uygun olacağını düşünüyorum.	4,45	0,92
25	Okullara kaynak aktararak fon oluşturulmasının uygun olacağını düşünüyorum.	4,06	1,20

### *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

26	Kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmesinin uygun olacağını düşünüyorum.	3,56	1,48
27	Yaşı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	4,15	1,24

Tablo 2’de öğretmenlere yöneltilen anketlerdeki sorulara öğretmenlerin vermiş oldukları puanların ortalamasına bakıldığında, ankete katılan sınıf öğretmenlerinin hiç biri 27 soruda “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlememişlerdir. M1, M2, M3, M4, M5, M14, M15, M16, M17, M19, M20 soru maddelerine az katıldıklarını, M6, M12, M13, M18, M21, M22 soru maddelerine orta düzeyde katıldıklarını, M7, M8, M9, M10, M11, M23, M24, M25, M26, M27 soru maddelerine de çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve Matematik becerilerinin yeterli düzeyin altında olduğu; şiddete eğilimli olduğu; arkadaş seçimini kendi aralarında yaptığı; bu öğrencilerle ilgili olarak veli ve okul kaynaklarının yeterli olmadığı görüşlerine katıldıkları ifade edilebilir. Ayrıca; öğretmenlerin çözüm önerilerinin yer aldığı M23-27 maddelerinin hepsine “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları gözlenmiştir. Bunlar arasında en yüksek puan ortalaması, velilerin ana-baba eğitimine alınmasına yönelik M24’teki ifadedir.

#### ***Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular***

Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3:** Cinsiyet Değişkenine Göre Alınan Puanların t-testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
M9	Kadın	98	3,72	1,25	2,543	158	0,012
	Erkek	62	3,20	1,22			
M10	Kadın	98	3,78	1,21	2,971	158	0,003
	Erkek	62	3,17	1,33			

$p < 0,05$

Tablo 3’e bakıldığında; 27 sorundan 2’sinde kadın ve erkek öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları ve oyunlarının içeriklerinde şiddet tespit etmeye yönelik 9. ve 10. sorularda anlamlı fark gözlenmiştir. Bu maddelere ilişkin olarak; kadın öğretmenler ifadelerine “çoğunlukla” katılırken erkek öğretmenlerin “orta düzeyde” katıldıkları gözlemlenmiştir. Diğer maddelerde kadın ve erkek öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlarına ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### ***Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular***

Öğretmenlerin medeni durumu evli ve bekâr olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları,

medeni durumları farklı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak okullarında yaşanan durumları sorun olarak görme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

**Lisans Eğitimi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin lisans eğitimi değişkeni sınıf öğretmenliği, diğer eğitim fakültesi programları ve diğer fakülte ve yüksekokullar olarak üç kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının lisans eğitimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tekyönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4:** Lisans Eğitiminde Mezuniyet Durumuna Göre Alınan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	n	$\chi^2$	df	p	Fark
M19	160	7,456	2	0,024	2>1
M20	160	7,752	2	0,021	2>1 ve 2>3
M23	160	6,209	2	0,045	1>2

p<0,05

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları bağımsız değişkenine göre ankete verdikleri cevaplardan alınan puanlar açısından M19, M20 ve M23 ile ilgili olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer eğitim fakültesi mezunları, sınıf öğretmenliği mezunlarına göre 19. maddede yer alan “Velilerin Türkçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum” ifadesine daha fazla katılırken; 23. maddede yer alan “Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum” ifadesine daha az katılmaktadırlar. M20’de yer alan “Velilerin öğrencilerinin ödevlerine yeterince yardımcı olduklarını düşünüyorum” ifadesine ise diğer eğitim fakültesi mezunları diğer iki gruba göre daha fazla katılmaktadır. Diğer maddelere ilişkin elde edilen öğretmen görüşleri arasında lisans eğitimi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin yaşları 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51+ yaş olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 5:** Yaş Değişkenine Göre Alınan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	n	$\chi^2$	df	p	Fark
M14	160	9,516	3	0,023	2>1
M26	159	8,492	3	0,037	2>3
M27	160	10,958	3	0,012	2>3

p<0,05

### *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre M14, M26 ve M27'ye verilen yanıtlardan alınan puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. M14'te yer alan okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğuna ilişkin görüşe 20-30 yaş grubu 31-40 yaş grubundan daha az katılmaktadır. M26'da yer alan öğrencilerin kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmesi yönündeki görüşe ve M27'de yer alan yaşlı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almaları yönündeki görüşe 41-50 yaş grubu 31-40 yaş grubuna göre daha fazla katılmaktadır.

#### **Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin kıdem yılları 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis tekyönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6:** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Alınan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	n	$\chi^2$	df	p	Fark
M14	160	10,617	4	0,031	3>4

p<0,05

Anket maddelerinden M14'te Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin yeterli olduğu konusunda kıdem değişkenine göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer maddelerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Madde 14'teki farkın kıdem yılı 11-15 yıl arası olanlar ile 16-20 yıl arası olanlar arasında 11-15 yıl kıdemliler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

#### **Okutulan Sınıf Düzeyi Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf düzeyi (1, 2, 3, ve 4. sınıf) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

**Tablo 7:** Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Alınan ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ortalamaların karesi	F	p	Fark
Gruplar arası	10,447	3	3,482	2,913	0,036	4>1
M4 Gruplar içi	186,528	156	1,196			
Toplam	196,975	159				
Gruplar arası	19,35	3	6,45	3,421	0,019	3>2
M12 Gruplar içi	294,14	156	1,88			
Toplam	313,50	159				
Gruplar arası	23,16	3	7,72	4,253	0,006	4>1
M13 Gruplar içi	283,27	156	1,81			
Toplam	306,44	159				
Gruplar arası	18,40	3	6,13	4,203	0,007	4>2
M14 Gruplar içi	218,33	155	1,40			
Toplam	236,73	158				
M15 Gruplar arası	8,67	3	2,89	3,076	0,029	4>2



Hüseyin ERGEN, Ergül ŞAHİN

Gruplar içi	146,66	156	,94		
Toplam	155,34	159			
Gruplar arası	13,32	3	4,44	2,978	0,033 4>1
M21 Gruplar içi	232,62	156	1,49		
Toplam	245,94	159			
Gruplar arası	15,70	3	5,23	3,626	0,014 4>1
M22 Gruplar içi	225,26	156	1,44		
Toplam	240,97	159			
Gruplar arası	17,72	3	5,91	2,982	0,033 3>2
M23 Gruplar içi	308,88	156	1,98		
Toplam	326,59	159			

p<0,05

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre ankete verdikleri cevaplarda; Scheffe ve Dunnet testi p<0,05 sonucu anlamlılık değerlerine göre M4 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 1. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğretmenleri “Türkçe konuşma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum” görüşüne 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır. M12 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 2. ve 3. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 2. sınıf öğretmenleri “Diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını” gözlüyorum. Görüşüne 3.sınıf öğretmenlerine göre daha az katılmaktadır. M13 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 1. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğretmenleri “Görsel anlatım için okuldaki materyalin (projeksiyon vb. araç-gereç) yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır. M14 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 2. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğretmenleri “Okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 2. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır. M15 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 2. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğretmenleri “Velilerin parasal katılımının yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 2. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır. M21 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 1. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 4. sınıf öğretmenleri “Suriyeli rehberlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır. M22 soru maddesinde verilen cevaplar incelendiğinde; bu maddedeki görüşe verilen cevaplar açısından 4. ve 1. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; sınıf öğretmenleri “Okul rehberlik servisinin faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 1. sınıf öğretmenlerine

### Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler

göre daha fazla katılmaktadır. M23'te yer alan "Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum." ifadesine 3. Sınıf öğretmenleri, 2. Sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır.

#### Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler hizmetiçi eğitim değişkenine göre; bilgi formunda sorulan "Yabancı öğrencilerle ilgili öğretim sürecine yönelik bir hizmetiçi eğitim aldınız mı?" sorusuna verdikleri evet ve hayır cevabı doğrultusunda iki gruba ayrılmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

**Tablo 8:** Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Alınan Puanların t-testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
M7	Evet	120	3,83	1,197	2,399	158	0,018
	Hayır	40	3,28	1,485			
M8	Evet	120	4,03	1,273	2,839	158	0,005
	Hayır	40	3,35	1,388			
M10	Evet	120	3,73	1,263	3,043	158	0,003
	Hayır	40	3,03	1,250			
M11	Evet	120	4,19	0,998	2,970	159	0,003
	Hayır	40	3,65	1,001			
M24	Evet	120	4,55	0,858	2,252	158	0,026
	Hayır	40	4,18	1,059			

p<0,05

Tablo 8'e bakıldığında; hizmetiçi eğitim almış olma değişkenine göre 27 sorundan 5'inde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu maddeler sırasıyla "Yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğunu gözlüyorum." "Kendi aralarında şiddet uyguladıklarını gözlüyorum." "Oyunlarının şiddet içerikli olduğunu gözlüyorum." "Arkadaş seçimlerini kendi aralarından yaptıklarını gözlüyorum." "Velilerin ana-baba eğitimine alınmasının uygun olacağını düşünüyorum." şeklindedir. Diğer maddelere ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### Tartışma

Araştırma bulguları, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili kısa sürede hızla biriken bir alanyazınla karşılaştırıldığında tartışmanın üç ana başlık altında yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Birincisi hipotez geliştirmeye yönelik; hangi sorunların var olduğu ve hangilerinin acil olduğu konusunun ortaya konulmasıdır. Bu konuda büyük ölçüde nitel çalışmalardan yararlanılabilir. Diğer bir tartışma konusu ise öncelikli sorunlarla ilgili çözüm önerilerin neler olabileceğiyle ilgilidir. Üçüncü bir tartışma konusu ise, öğretmen özelliklerine göre görüşlerin değişip değişmediğine yönelik fark analizlerinden elde edilen bulgulara dayalı bir

tartışmadır. Bu üçüncü tartışma konusu için büyük ölçüde nicel çalışmaların bulgularından faydalanılabilir.

#### **Öğretmenlerin Sorun Tespitine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma**

Araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflarda bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve Matematik becerilerinin yeterli olmadığı; şiddete eğilimli oldukları; arkadaş seçimini kendi aralarında yaptıkları; bu öğrencilerle ilgili olarak veli ve okul kaynaklarının (Suriyeli eğitimciler dâhil) yeterli olmadığı görüşlerine katılmaktadırlar. Araştırmada kullanılan ankette yer alan 27 maddenin 26'sıyla ilgili olarak en az orta düzeyde olmak üzere sorun algılandığı gözlenmiştir. Tek istisna okul rehberlik servisinin yeterli olduğuyla ilgili M22'dir. Benzer bir bulguya Kanada'da yapılan bir çalışmada kamp çalışanları ve sosyal çalışmacılarla ilgili olarak rastlanmıştır (Gagné, Chahrour, Bakbak, ve Watter, 2018b). Dil ve kültür farklılıklarına karşın, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak, Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların benzer olduğu iddia edilebilir. Bu çalışmaların tamamına yakını nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır.

Suriyeli mültecilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili alanyazındaki bulgular, genellikle bu çocukların başarılarının ve motivasyonlarının düşük, veli ilgisinin ve okul kaynaklarının yetersiz, şiddet içeren davranışların yoğun olduğu yönündedir. Ürdün'deki Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili nitel bir çalışmada ifade edilen sorunların benzer olduğu görülebilir (Alkawaldehy, 2018). Türkçe ile ilgili yeterlikler yerine burada İngilizce yeterlikleriyle ilgili sorun ifade edilmiştir. Göçmen öğrencilerin Matematik başarılarının düşük olduğuna ilişkin bulgular da vardır (Hastedt, 2016). Kanada'da öğretmen ve yöneticilerle yapılan bir araştırmada, Suriyeli öğrencilerin travma yaşadıkları ve eğitime gereken değeri vermedikleri, danışman desteğinin yeterli olmadığı, eğitime katılımı sosyal ve akademik sorunlar yaşadıkları, akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşadıkları, öğretmenlerin yeterince hazırlanmadığı ve destek almadığı gibi sorunlar tespit edilmiştir (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen, ve Sidhu, 2018a). Kanada'da Suriyeli öğrencilerle yapılan diğer bir çalışmada araştırmacılar mültecilerin sosyal ve akademik entegrasyonu ile kendi öğretmen kimliklerini anlamaya çalışmışlardır (Gagné vd., 2018b). Bu çalışmalarda ortaya çıkan hususlardan birisi de mültecilerin Arap ve Müslüman kimlikleri nedeniyle sosyal ve akademik uyum sürecinin Türkiye'deki Suriyeli öğrencilere göre daha uzun ve daha zor geçtiği yönündedir. Öğrencilerin ve velilerin ilgisizliği, eğitim süreçlerini zor ve ayrıntılı bulmaları, sinirlilikleri gibi benzer sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ancak Kanada'daki eğitimin kalitesinin daha yüksek olduğu düşünülürse uyum sürecinin daha zor olmasının sebebi daha iyi anlaşılabilir. Kanada'da Suriyeli bir mülteci tarafından yapılan çalışmada ise Suriyeli öğrencilerin başarıya azmiyle ve olumlu okul geçmişleri olduğu ancak enformasyon eksikliği, değişen aile rolleri ve dil engeli gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Nofal, 2017). Görünen o ki, Suriyeli ve Kanadalı bakış açıları veya eğitim paradigmalarının farklı olması söz konusudur. Aslında kaliteli eğitimin çok kültürlü

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

eğitim yaklaşımlarıyla birlikte sunulabilmesi önemlidir. İngiltere’de 57 Suriyeli öğrenciyle yapılan bir çalışmada ise; kaliteli eğitimin okul ortamı, politika ortamı ve ev/çevre ortamının kesişiminde yer aldığı; bu süreçte dilin, veli katılımının ve eğitim anlayışının önemli bir rol oynadığı; uygun girdiler ve uygun süreçlerle istenen kaliteli çıktılara ulaşılabileceği iddia edilmektedir (Madziva ve Thondhlana, 2017). Genel olarak, Suriyeli öğrencilerin kalitesiz eğitim aldıkları olgusu tüm araştırmaların ortak bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda; öğrencilerin ve velilerin Türkçe becerilerinin yeterli olmaması ile akademik ve sosyal uyumda yaşanan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre öne çıktığı görülmektedir. Bilecik il merkezinde görev yapan 33 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında dil ve kültürle ilgili sorunların öne çıktığı ifade edilmiş; dil ile ilgili sorunlar anlama, iletişim kurma ve kendini ifade etme şeklinde alt temalarda ele alınmıştır (Ciğerci ve Güngör, 2016). Tokat’ta yapılan bir nitel araştırmada da dil sorunu, öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin uyumu öne çıkan sorunlar arasındadır (Ereş, 2016). Denizli ilinde farklı uyruklardan yabancı öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda çalışan 16 öğretmen ve 5 yöneticiyle yapılan bir çalışmada, dil, davranış (şiddet, gruplaşma, saldırganlık, taciz vb.), MEB-okul işbirliği, okul-aile işbirliği ve öğretim süreci olmak üzere beş alt tema altında sorunlar tespit edilmiştir. Bunlardan en çok öne çıkan dil sorudur (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Afyonkarahisar’da beş sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci öğrencilerle yaşadıkları sorunların başında dil sorununun geldiği, bu sorunu öğretmen yeterlikleri ve materyal gereksinimlerinin izlediği ifade edilmiştir (Erdem, 2017). Türkiye’de adı belirtilmeyen bir ildeki bir okulda 28 sınıf öğretmeni, 4 rehber öğretmen, 34 mülteci öğrenci ve 23 yerel öğrenciyle görüşülerek yapılan bir araştırmada da; dil engeli ve mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen yeterlikleri sorun alanları olarak ortaya çıkmıştır (Erdem, 2017). Tokat’ta görev yapan 18 ilk ve ortaokul öğretmeniyle yapılan sınıf yönetimi yaşantılarına ilişkin bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin dil ve uyum sorunlarının yanında temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik sorunlarının da olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır (Saklan ve Erginer, 2017). Suriyeli öğrencileri okutan 28 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin psikolojisi, dil ve iletişim ve öğretmen yeterlikleri başlıca sorun alanları olarak ortaya çıkmıştır (Tösten, Toprak ve Kayan, 2017). Kilis’te farklı kademelerde çalışan 40 öğretmenle yapılan bir çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde sorun yaşandığı ifade edilmekte ve bu sorunlar arasında; Suriyeli eğitimcilerin eğitim anlayışının farklı olması, öğrencilerin Türkçeye karşı önyargılı olmaları, Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymamaları, uygun olmayan yönetici ve yardımcı personel davranışları ile fiziksel yetersizlikler sayılmaktadır (Bozkırlı, Er ve Alyılmaz, 2018). Eskişehir’de 21 sınıf öğretmeni ve 24 yabancı uyruklu öğrenciyle yapılan bir çalışmadan elde edilen görüşlerin, dil engeli ve kültürel uyumdaki güçlüklerin eğitimle ilgili sorunların temelini oluşturduğu yönünde olduğu anlaşılmaktadır (Güngör ve Şenel, 2018). Gaziantep, Şahinbey’de ilkokul birinci sınıfı okutan 7 sınıf öğretmeniyle yapılan bir

çalışmada; öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmekte birçok sorunla karşılaştığı, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerin yeterince geliştirilemediği, öğretmenlerin meslektaşlarından ve diğer öğrencilerden yardım alma eğiliminde oldukları yönünde görüşler ifade edilmiştir (Işıkdogan Uğurlu ve Kayhan, 2018). Ankara’da GEM olarak kullanılan 4 ilkokulda çalışan 19 öğretmenle yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin Türkçe öğrenme ve uyumla ilgili sorunları öne çıkmıştır (Kardeş ve Akman, 2018). Ankara’da bir ilkokulda 10 Suriyeli öğrenci, anneleri ve okul personeliyle yapılan çalışmada, annelerin de kültür ve dil farklılıklarını aşamadıkları için çocuklarının eğitimine yeterince katılmadıkları anlaşılmaktadır (Karslı Çalamak, 2018). Ankara, Çankırı ve Konya’da farklı kademelerde görev yapan 19 öğretmenle yapılan bir çalışmada da dil ve uyum sorunlarının Suriyeli öğrencilerin en öne çıkan sorunları olduğu, öğretmenlerin ise kendilerini iletişim ve öğretime kayma konularında yetersiz hissettikleri ifade edilmiştir (Kiremit, Akpınar, ve Tüfekçi Akcan, 2018). İstanbul ve Bursa’da çalışan 35 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında kültürel çatışma yaşanmadığını gözledikleri ancak kültürel kaynaşmanın da gözlenmediği, bunun önündeki en büyük engelin dil sorunu olduğu görüşü belirtilmiştir (Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018). Kayseri’de bir projede eğitim alan 20’si sınıf öğretmeni 22 öğretmenle yapılan bir çalışmada, Suriyeli çocuklara Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Bu sorunların arasında başta duyuşsal durum olmak üzere, hedef dildeki farklılıklar, kullanılan materyalin uygun olmaması, sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar, ailelerin yetersiz işbirliği yer almıştır (Moralı, 2018). Sivas’ta yapılan nitel bir araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak okul ikliminin üzerinde olumlu veya olumsuz etkisinin olmadığı, önyargı ve dışlanmayla karşılaşmadıkları görüşü ortaya çıkmıştır (Doğan ve Özdemir, 2019).

Dil engeliyle ilgili bulguları destekleyen ortaokul ve liselerde çalışan öğretmen görüşleri de mevcuttur. Örneğin Eskişehir’deki iki Halk Eğitim Merkezi (HEM) ve bir İHL’de yapılan çalışmada da sorun alanı olarak öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili diğer konulardaki tutumlarının yanında Türkçe bilgisi ve Türkçe öğrenmeye karşı tutumu ilk sırada belirtilmiştir (Börü ve Boyacı, 2016). Çeşitli illerde çalışan 50 DKAB dersi öğretmeniyle yapılmış bir çalışmada da dil engeli ve toplumsal uyum meselelerinin öne çıktığı ifade edilmektedir (Altıntaş, 2018). Adana’da çalışan 11 DKAB dersi öğretmeniyle yapılan bir çalışmada ise, DKAB derslerinin Suriyeli öğrencilerinin akademik becerilerini artırdığı ve sosyal uyumunu kolaylaştırdığı görüşü ortaya çıkmıştır (Kızılabdullah ve Yuruk, 2018).

Yükseköğretim kademesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da dille ilgili engeller öne çıkmaktadır. Adana’da Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan 11 okutmanla görüşülerek yapılan bir çalışmada; Suriyeli öğrencilerin Türkçeye karşı önyargılı olmaları, Türkçe metinleri okurken baskı altında hissetmeleri, okunan metnin anlamını ifade etmekte güçlük çekmeleri ve alfabe farklılığı dille ilgili engellerin nedenleri olarak ifade edilmiştir (Gün, 2015). Gaziantep Üniversitesinde

### *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

yapılan bir çalışmada Suriyeli mülteci öğrencilerin İngilizce ve Türkçe öğrenmede dayanıklılık puanlarının görece düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Cinkara, 2017). Mersin’de Suriyeli öğrencilerle yapılan bir çalışmada da dil engeli karşılaşılan en önemli sorun olarak ifade edilmiştir (Tunç ve Can, 2017). Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerini Suriyeli öğrencilere öğretim yapmak için yeterli görmedikleri görüşü ifade edilmektedir (Arslangilay, 2018). Dolayısıyla öğretmen yetiştirmeyle ilgili yeterli hazırlığın olmadığı konusu da tartışılabilir.

Aslında, Suriyeli öğrencilerin düşük katılımı ve düşük başarısı bir sonuç, okul kaynaklarının, veli kaynaklarının ve diğer çevresel kaynakların ise sebep olduğu düşünülebilir. Okul kaynaklarıyla ilgili sorunlar fiziksel ortam ile ilgili olanlar, öğretmen yeterlikleriyle ilgili olanlar ve yönetim ve organizasyonla ilgili olanlar şeklinde ele alınmaktadır. Tokat’ta 20 ilk ve ortaokul öğretmeniyle yapılan bir çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının göçmenlerin eğitimiyle ilgili bir politika ya da planının olmadığı, velilerin öğrencilerin eğitimine kayıtsız kaldıkları ifade edilmiştir (Ereş, 2016). Gaziantep’teki GEM’lerde çalışan 28 Suriyeli eğiticisiyle yapılan bir çalışmada ise; sınıf yönetimi, Türk öğretmenlerle işbirliği, ücret, yeterliklerin tespiti, çalışma ortamının katılığı ve uyum gücü konularında sorun tespit edilmiştir (Balkar, Şahin ve Işık Balaban, 2016). Mardin’de 18 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada da Suriyelilerin eğitime yönelik yetiştirme çalışmalarının yeterli olmaması, veli ile iletişimde yaşanan güçlükler ve yeterli destek sağlanması yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir (Aykırı, 2017). İstanbul’da yapılan bir nitel çalışmada Suriyeli öğrencilerin düşük başarısının nedenleri, arasında zayıf okul imkânları, Suriyelilerin eğitime yönelik düşük öğretmen yeterlikleri, yetersiz kaynaklar ve uygun olmayan eğitim programları gösterilmiştir (Aydın ve Kaya, 2017). Ankara’daki iki GEM’de yapılan çalışmada politikaların ve eğitim personelinin yeterince geliştirilmeden birdenbire kendini bu merkezlerde bulduğu; öğretmen ve yöneticilerin tüm çabalarına rağmen kendilerini yeterli hissetmedikleri bulgularına yer verilmiştir (Arar vd., 2018). Bu çalışmada ayrıca, Türk öğretmenlerle Suriyeli eğiticilerin pedagojik yaklaşımlarını farklı olduğu, Suriyelilerin davranışlarında sert cezaların sıkça gözlendiği ifade edilmiştir (Arar vd., 2018). Yine Ankara’daki GEM’lerde yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinin yanı sıra sınıf ortamındaki düzenlemelerin yetersizliği programın yetersiz kalması konusunda sorunları ifade ettikleri gözlenmiştir (Kardeş ve Akman, 2018). Türkiye’nin 10 ilinde çalışan 66 okul müdürüyle yapılan bir çalışmada; Suriyeli öğrencilerin uyumu ve davranış sorunlarının yanı sıra okulun fiziksel koşulları, öğretmen yeterlikleri, veli-öğretmen ilişkileri öğretmenlerin iletişimi ve rehberlik hizmetleri gibi alanlarda sorun olduğu tespiti ifade edilmiştir (Şahin ve Sümer, 2018). Kocaeli’nde çalışan 4 yönetici ve 6 öğretmenle yapılan bir çalışmada ise yöneticilerin iletişim, uyum, öğrenci yeterlikleri, devamsızlık, psikolojik sorunlar ve mali sorunlar gözledikleri; öğretmenlerin ise daha çok iletişim sorunlarını öne çıkardıkları gözlenmiştir (Toker Gökçe ve Acar, 2018).

### **Öğretmenlerin Çözüm Önerileriyle İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ankette yer alan çözüm önerilerinin tamamına “çoğunlukla” düzeyinde katılmaktadır. Buna göre Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıfta okutulması, velilerin ana-baba eğitimine alınmaları, okullara kaynak aktarılması, kaynaştırmadan sonra diğer sınıflarla birleştirilmesi ve yaşı büyük öğrencilerin ayrı sınıflarda okutulması görüşlerinin öğretmenler arasında destek bulduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin en çok katıldığı çözüm önerisi velilerin ana-baba eğitimine alınmasıyla ilgili olmaktadır.

Yurtdışındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin eğitimci önerileri de öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve okul koşullarına yönelik iyileştirmeler içermektedir. Ürdün’de yapılan bir çalışmada yer alan öneriler arasında okul-veli iletişiminin güçlendirilmesi, mülteci öğretmenlerin eğitime alınması ve öğrencilerin psikolojik sorunlarıyla ilgilenilmesi yer almaktadır (Alkawaldehy, 2018). İngiltere’de yapılan bir çalışmada da ifade edildiği gibi; kaliteli eğitimi sağlayabilmek için eğitime katılımın özendirilmesi özel eğitim desteği, psikolojik destek, diğer kurumların desteği, okul-veli ilişkilerinin iyileştirilmesi gibi konuların öne çıktığı ifade edilebilir (Madziva ve Thondhlana, 2017).

Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitiminin iyileştirilmesine ilişkin daha fazla eğitimci görüşüne ulaşılmıştır. Bunların bazıları genel bazıları da spesifik düzenlemeler getirmektedir. Denizli ilinde yapılan bir çalışmada öğretmen ve yöneticilerden elde edilen çözüm önerileri arasında dil kursları, ana sınıfı eğitimi, ayrı sınıflarda eğitim, oryantasyon, MEB’de özel birim oluşturulması, ev ziyaretleri, ek çalışmalar yer almaktadır (Sarıtaş vd., 2016). Afyonkarahisar’da beş sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerden çözüm önerisi olarak hazırlık eğitimi verilmesi fikri alınmıştır (Erdem, 2017). İstanbul ilindeki iki ilçede çalışan 30 okul yöneticisiyle yapılan bir çalışmada; Suriyeli öğrencilerin kayıt sistemine ilişkin düzenlemeler yapılması, eğitimlerine yönelik planlama yapılması, Arapça bilen personel çalıştırılması ve Suriyeli öğrencileri için özel sınıflar oluşturulması gibi öneriler ortaya çıkmıştır (Levent ve Çayak, 2017). Ankara’da yapılan bir çalışmada, GEM’lerde çalışan öğretmenler sorunların çözümü için Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil eğitimi ve okul öncesi eğitimi almalarını; öğrencilerin yaşadığı travmaların etkisinin azaltılması için destek sağlanmasını önermişlerdir (Kardeş ve Akman, 2018). İstanbul’da ve Bursa’da çalışan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, kültürel çatışmayı önlemek için öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimine önem verdikleri, grup çalışmalarından, değerler eğitiminden, sosyal faaliyetlerden ve çocuk oyunlarından yararlandıkları ifade edilmiştir (Kazu Jafari, et al, 2018). Okul müdürleriyle yapılan bir çalışmada elde edilen öneriler arasında fiziksel sorularla ilgili olarak ek derslik inşaatının yanında; Türkçe hazırlık sınıfları açılması ve Türk öğrencilerle kaynaştırma etkinlikleri; Suriyeli öğrencilere eğitim ve destek sağlanması; telafi dersleri, velilere Türkçe eğitimi, rehberlik hizmetleri gibi konulardaki çözüm önerileri yer almıştır (Şahin ve Sümer, 2018). Kocaeli’nde yapılan bir çalışmada, yöneticilerin Suriyeli öğrenciler için “destek odaları” açılması,

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

uyum sorunlarını çözmeye ve veli katılımını özendirici yönelik çalışmalar yapılmasını; öğretmenlerin ise ek okuma-yazma dersleri verilmesi ve sınıf arkadaşlarıyla sosyalizasyonu sağlayacak çalışmalar yapılması önerdiği gözlenmiştir. Her iki grubun da, dil ve uyum sorunlarıyla müfredat konusunda ortak çözüm önerileri sunduğu belirtilmektedir (Toker Gökçe ve Acar, 2018).

Dil engelinin aşılmasına yönelik önerilerin pek çoğu Suriyeli öğrencilere hazırlık, telafi edici program, ek ders verilmesi gibi geçici çözümler bulunmasıyla ilgilidir. Ancak daha kapsamlı öneriler de vardır. Türkçe öğretmenleri yetiştirilirken Suriyeli öğrencilere yönelik hazırlıklar yapılması önerilmektedir (Arslangilay, 2018). Türkçe öğretimiyle ilgili elde edilebilecek gelişmelerin sınıf öğretmenlerine yönelik eğitim ve yetiştirme faaliyetlerine de transfer edilmesi tartışılabilir bir konudur. Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe becerilerine göre kaydedilmesi, öğrencilerin kurslarla desteklenmesi ve Türkçe ders programlarının güncellenmesi diğer öneriler arasındadır (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde göçmenlerle çalışmasının sağlanması başka bir öneri olarak düşünülebilir (Tilley-Lubbs ve Tech, 2011). Ancak bu uygulamanın da dile engeli takılabileceği öngörülebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde okuyan Suriyeli öğrencilerle ekipler kurulması düşünülebilir.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe konusundaki sıkıntılarını aşmak için öğretmenlerden elde edilen önerilerden birisi de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Çünkü okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi de çocukların Türkçeyi düzgün ve doğru konuşmalarının sağlanmasıdır. Öte yandan dil sorunu okul öncesi eğitim kurumlarında da bir sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Samsun'da çalışan 6 okul öncesi öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öne çıkan sorun Suriyeli çocukların Türkçe bilmemeleri olarak ifade edilmiştir. Çocuklar iletişim kuramadıkları için sosyalleşememekte, grubun dışında kalmaktadır. Uyum sorununun dışında temel ihtiyaçların karşılanması ile ilgili sorunların yaşandığı da belirtilmiştir (Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Dolayısıyla Suriyeli mülteci çocukların eğitime kapsanması için kapsamlı politikalara ihtiyaç olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

### ***Fark Analizlerine Göre Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma***

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili sınırlı sayıda nicel çalışma gözlenmiştir. Bunlardan ikisi öğrencilere yönelik veri toplama aracı kullanmıştır. Adana'da 205 Suriyeli öğrenciden anket, 22'sinden ise görüşme yoluyla veri toplanan bir çalışmada; öğrencilerin travma yaşadıkları ve akademik başarılarının düşük olduğu, psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir (Ulum, 2016). Ankara Mamak'ta 251 öğrenciyle yapılan, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı tutumunu ölçmeyi hedefleyen bir çalışmada, açılımcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin tek boyut altında toplandığı bulgusu ifade edilmiştir (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017). Sakarya'da 501 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada da geliştirilen ölçek (MÖTÖ) aracılığıyla veri toplanmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin mülteci öğretmenlere karşı tutumlarında cinsiyet, sosyo-



ekonomik çevre ve sınıfında mülteci öğrenci bulunma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur (Sağlam ve İlkgen Kanbur, 2017). İstanbul'un iki ilçesinde 154 sınıf öğretmenin katılımıyla aynı tutum ölçeği (MÖTÖ) kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada da, öğretmenlerin tutumlarında analiz yapılan değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır (Köse, Bülbül ve Uluman, 2019).

Bu araştırmada ise; sınıf öğretmenlerinden Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili sorun tespiti ve çözüm önerileri geliştirilen bir anket yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır. Elbette sorun tespitine ilişkin görüşler ve öğrenciye karşı tutum karşılaştırılabilecek ifadeler içermeyebilir. Sağlam ve İlkgen Kanbur (2017) öğretmenlerin tutumlarında yeterlik boyutunda erkekler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeniyle ilgili olarak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunları bağlamında ağırlıklı olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yalnızca, M9 ve M10'da yer alan Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları ve oyunlarının içeriklerinde şiddet olduğu konularında anlamlı görüş farkı saptanmıştır. Diğer maddelere ilişkin olarak; cinsiyet bazında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin farklılaşmadığı; bir başka ifadeyle benzer sorunlar yaşadıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenler arasında medeni durumlarına göre de hiçbir maddede görüş farklılığı ortaya çıkmamıştır. Medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında fark gözlemlendiğine dair başka araştırmalarda da bir bulgudan bahsedilmemektedir.

Lisans eğitimi değişkenine göre; diğer eğitim fakültesi mezunları ile sınıf öğretmenleri arasında velilerin Türkçelerinin yeterli olduğu konusunda ve ödevlere yeterince yardımcı oldukları konusunda, ayrıca Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda okutulmaları gerektiği konusunda görüş ayrılığı yaşandığı gözlenmiştir. Lisans eğitimi değişkenine göre de başka araştırmalarda bulunan bir görüş farkı gözlenmemiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlar bağlamında ağırlıklı olarak mesleki kıdem süreleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Spesifik olarak; 1-5 ve 16-20 yıllık kıdem süresi olan öğretmenler arasında "Okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum." maddesiyle ilişkili anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonucun dışında; her kıdem süresinde görev yapan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili benzer sorunlar yaşadıkları düşünülebilir. Öte yandan genel olarak mesleki kıdem de başka araştırmalarda anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Şube değişkeniyle ilgili olarak elde edilen araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlar bağlamında ağırlıklı olarak okutulan sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur. Buna göre spesifik olarak 4. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre; "Türkçe konuşma becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum" görüşüne; "Görsel anlatım için okuldaki materyalin (projeksiyon vb. araç-gereç) yeterli olduğunu

### *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

düşünüyorum” ve “Suriyeli rehberlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne daha fazla katıldığı gözlenmiştir. 3. sınıf öğretmenlerinin “Diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını gözlüyorum” görüşüne 2. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı bir başka bulgudur.; 4. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı; 4. sınıf öğretmenlerinin “Okulun parasal kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum” görüşüne 2. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı; 4. sınıf öğretmenlerinin “Velilerin parasal katılımının yeterli olduğunu düşünüyorum” görüşüne 2. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı; 2. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı; sınıf öğretmenleri “Okul rehberlik servisinin faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı saptanmıştır. Bu sonuca ilişkin olarak; öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunların okuttukları sınıf düzeyi ve sorunlar bazında farklılaştığı söylenebilir. Başka araştırmalarda şube değişkenine göre fark analizi yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmada ise öğretmen görüşleri arasında en çok anlamlı farka sebep olan değişken şube değişkenidir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunları bağlamında anket maddelerinin çoğuyla (22) ilgili olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Spesifik olarak “Yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğunu gözlüyorum”, “Kendi aralarında şiddet uyguladıklarını gözlüyorum”, “Oyunlarının şiddet içerikli olduğunu gözlüyorum”, “Arkadaş seçimlerini kendi aralarından yaptıklarını gözlüyorum” ve “Velilerin ana-baba eğitime alınmasının uygun olacağını düşünüyorum” olmak üzere 5 madde açısından öğretmenler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu maddelerde yer alan sorunlara ilişkin olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının almayanlara göre daha az sorun gördükleri ifade edilebilir. Yapılan başka araştırmalarda hizmetiçi eğitim değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olduğuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

#### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular ortalama olarak; öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dil ve matematikle ilgili temel beceriler konusundaki yeterliklerinin olduğu görüşüne “az” katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenler ortalama olarak okul ve veli kaynaklarının ve desteklerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Suriyeli yaşı büyük öğrencilerin uyum sorununun fazla olduğu, Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında ve Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları, arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıkları sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla katıldıkları hususlardır. Öğretmenler; Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları, kaynaştırmadan sonra diğer sınıflara alınmaları, yaşı büyük olanların ayrı sınıflarda eğitim almaları, velilerin ana-baba eğitime alınması ve okullara kaynak sağlanması yönündeki önerilere çoğunlukla katılmaktadır.

Kadın öğretmenlerin erkeklere göre şiddet konusunda daha duyarlı oldukları gözlenmiştir. Kıdemli öğretmenlerin kıdemsizlere göre; dördüncü sınıf okutanların alt sınıfları okutanlara göre öğrenci veli ve okul yeterliklerine ilişkin bazı konularda daha iyimser oldukları sonucuna varılabilir. Yabancı öğrencilerle ilgili öğretim süreçlerine yönelik hizmet içi eğitim alanların şiddet konusunda ve yaşı büyük öğrencilerin uyumu konusunda daha duyarlı oldukları ifade edilebilir. Bu bulgular gelecek açısından umut beslemek için bazı sebeplerimiz olduğunu gösteriyor. Çünkü öğretmenler kıdem ve hizmet içi eğitim aldıkça, öğrenciler üst sınıflara geçtikçe bazı sorunların azaldığı gözleniyor.

Bu çalışmada elde edilen bulgular; farklı örneklerden elde edilecek nicel bulgularla karşılaştırılarak bilgi birikiminin artması sağlanabilir. Öğretmenlerin önerileri incelenerek, iyileştirme çalışmaları için alternatifler oluşturabilir. Okul, veli ve öğrenci yeterliklerinin artırılması için çözüm önerileri geliştirilebilir. Bu yeterliklerin geliştirilebilmesi için yerel aktörlerin neler yapabileceği konusunda bilinç ve iradeye ihtiyaç vardır. Öyle görünüyor ki, tüm yerel aktörler merkezi yönetimden daha fazla kaynak ve daha fazla planlama ve politika çabası bekliyor. Zaman geçecek ve problemlerin bir kısmını da geçirecektir, ama bazı yara izlerinin kalıcı olması kaçınılmazdır.

#### **Kaynakça**

Alkhalwaldeh, A. (2018). Syrian refugees' children instructional challenges and solutions in Jordan: teachers' and parents' perspectives. *Border Crossing*, 8(2), 311-331.

Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.

Arar, K., Örucü, D. ve Ak Küçükçayır, G. (2018). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration ve Leadership*, online first, retrieved on 01-11-2018 from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143218775430>.

Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329. doi:10.5539/jel.v7n3p316.

Aydin, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473, doi: 10.1080/14675986.2017.1336373.

Aydin, H. ve Koc-Damgaci, F. (2017). From Empire to Republic: citizenship, pluralism, and diversity in Turkey. In

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.

Balkar, B., Şahin, S., ve Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.

Bozkırılı, K. Ç., Er, O., ve Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. doi: 10.7827/TurkishStudies.9818.

Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik Sampling). *Journal of Education and Future*, 2016(10), 0137-0164.

Cinkara, E. (2017). The role of L+ Turkish and English learning in resilience: A case of Syrian students at Gaziantep University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 190-203.

De Paola, M., Brunello, G. (2016). Education as a tool for the economic integration of migrants, IZA Discussion Papers, No. 9836, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. Retrieved on 01-11-2018 from <http://hdl.handle.net/10419/141595>.

Doğan, S. ve Özdemir, Ç. (2019). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 124-141.

Dressler, A., ve Gereluk, D. (2017). *A review of the literature on the educational situation of Syrian refugee students with a focus on refugee education best practices*. Calgary: University of Calgary. Retrieved on 01-11-2018 from <http://hdl.handle.net/1880/52145>.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Ankara: SETA. 14-06-2019 tarihinde [file.setav.org/Files/.../20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/.../20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf) adresinden indirilmiştir.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71. doi:10.5539/ies.v9n7p64.

Gagné, A. Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M., ve Sidhu, A. (2018a). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.

Gagné, A., Chahrour, G., Bakkak, S., ve Watter, D. (2018b). Re/discovering our teacher identities through digital storytelling with Syrian children and youth: a multi-ethnography of four diverse educators. *Master of Teaching Research Journal, Inaugural Issue*, 1-22.

Gün, M. (2015). Opinions of instructors about reading skills of Syrian students learning Turkish. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1424-1433. doi: 10.5897/ERR2015.2211.

Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. doi: 10.18039/ajesi.454575.

Hastedt, D. (2016). *Mathematics achievement of immigrant students*. Cham: CH: Springer.

Işıkdoğan Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children in their first class at primary school. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88. doi:10.5539/jel.v7n2p76.

İBÜ ÇÇB [İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi]. (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri. Politika notu. İstanbul: İBÜ. 14-06-2019 tarihinde [cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/.../Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf](http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/.../Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf) adresinden indirilmiştir.

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi 10.17051/ilkonline.2018.466333.

Karsli-Calamak, E. (2018). Syrian mothers producing counterstories in co-constructed school spaces: rethinking the role of schools in engaging refugee families. *European Education*, 50, 42-57. doi: 10.1080/10564934.2017.1394164.

Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınc, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057. doi: 10.14687/jhs.v14i2.4324.

Kiremit, R. F. ve Akpınar, Ü., ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. doi:10.24106/kefdergi.428598.

Kizilabduallah, Y. ve Yuruk, T. (2018). The contribution of the religious culture and ethics course on the integration of children of Syrians in Adana, Turkey. *Religious Education*, 113(3), 289-301. doi: 10.1080/00344087.2018.1456067

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 131-160. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s7m

Köse, N., Bülbül, Ö., ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.

Kuzu Jafari, K., Tonga, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. doi: 10.31805/acjes.479232.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.

Madziva, R. ve Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: opportunities and challenges. *Compare*, 47(6), 942-961. doi:10.1080/03057925.2017.1375848.

Mercan Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Mersin MEM. (2017). Haberler: Suriyeli ailelere yönelik bilgilendirme toplantısı yapıldı. <https://mersin.meb.gov.tr/www/suriyeli-ailelere-yonelik-bilgilendirme-toplantisi-yapildi/icerik/1583> adresinden 08-10-2018 tarihinde elde edilmiştir.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. doi: 10.26466/opus.443945.

OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.

Özer, Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. O. (2017). One common future, two education systems: the case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, 49, 114-132. doi: 10.1080/10564934.2017.1328268.

Peña, C., Jones, L. Orange, A., Simieou, F., ve Márquez, J. (2018). Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 162-181.

Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and education: what should K-12 teachers, school administrators, and staff know? *The Clearing House*, 90(1), 12-17. doi: 10.1080/00098655.2016.1234817.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. doi: 10.19126/suje.335877.

Saklan, E. ve Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. doi: 10.11648/j.edu.20170606.17.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Şahin, S. ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal of Educational Research* 6(5): 909-918. doi: 10.13189/ujer.2018.060512.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Tanrıku, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.

Tilley-Lubbs, G. (2011). Preparing teachers for teaching immigrant students through service-learning in immigrant communities. *World Journal of Education*, 1(2), 104-114. doi:10.5430/wje.v1n2p104.

Toker Gokce, A., ve Acar, E. (2018). School principals' and teachers' problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.473.

Toksöz, M. (2010). *Nomads, migrants and cotton in the eastern Mediterranean: the making of the Adana-Mersin region 1850-1908*. Leiden, NL: Brill.

Tösten, R., Toprak, M. ve Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research* 5(7): 1149-1160. doi: 10.13189/ujer.2017.050709.

Tunç, B. Can, Z. Ç. (2017). War-Induced Immigration and Education: Syrian Refugees' Education in Turkey. In Erçetin, Ş. Ş., *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees*, (pp. 138-170). Hershey, PA: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch008.

Ulum, Ö. G. ve Kara, Ö. T. (2016). The effects of war on Syrian refugees' academic achievement. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 413-423. doi: 10.9761/JASSS3584.

Yılmaz, İ. (2018). *2018 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: MEB. 09-11-2018 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> adresinden elde edilmiştir.

## *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

### **Extended Abstract**

#### ***Introduction***

Primary education has a critical role in human life. Children pass important development stages concerning physical, cognitive and social-emotional domains. Language skills are closely interrelated. Immigrant and refugee children are not exception. Therefore primary school teachers need also deal with the development issues related to Syrian refugee students in their classrooms. But these students are different in terms of psychological traumas they have experienced, language and culture related integration problems, lack of family and peer support, together with socio-economic problems, including accommodation.

In general academic achievements of refugee students are relatively low. Language barrier, inadequate early childhood education participation, grade repetition, insufficiently prepared teachers for multicultural education, non-openness to problem solving are main problems faced in relation to education of refugees' education. Problems encountered in educating Syrian refugees in Turkey are similar. Solutions of the education related problems can be found within the framework of providing quality education for all. Inclusion of refugee and immigrant students to schools has positive social and economic impacts for both host country and families. In addition refugee children's education should be recognized as a human right. In Turkey, several recommendations for developing a nation-wide policy towards education of Syrian children have been attempted, but same policy priorities are still discussed during the time elapsed.

Turkey is the first in list of countries accepted most refugees. The number has increased dramatically, resulting in increases in the number of refugee students. By the end of 2017 there were a total of 613.189 students enrolled in K-12 classes and temporary education centers (TEC). 378.188 of these were at primary schools. Syrian students typically have problems in learning Turkish and social adaptation. On the other side, teacher abilities for multicultural education and school resources are not adequate and there are little support from other authorities.

This study aims at determining the problems encountered by classroom teachers in relation to education of Syrian students and receive their recommendations for solutions. In this extent, opinions related to problems such as students' Turkish and math skills, adaptation, violent behaviors, school resources and parent involvement and relevant recommendations for solution of these problems were sought.

#### ***Method***

A sample of 160 volunteer class teachers from 6 primary schools in the district of Toroslar in Mersin where Syrians are densely populated have attended the research. There were c. 6 Syrian students in these teachers' classrooms. There were a total of 1.135 primary school teachers charged in this district. A



questionnaire was developed by researches through interviews with five primary school teachers and gathering expert opinions from seven faculty members from Mersin University Faculty of Education. The data collection tool contains 27 items, 22 for receiving opinions for problems and five for recommendations. Teachers have been given data collection tools (questionnaires) and 160 of responses have been collected as complete. Difference analyses were carried out for variables related to age, gender, marital status, undergraduate education, years of seniority, grade level, number of Syrian students in class, whether attending in-service training. Those variables and question items have been analyzed using tests in SPSS.

### ***Results and Discussion***

According to findings of the study teachers less agree with the statements concerning Syrian students' Turkish language and math skills are sufficient. Findings of the study also show that teachers mostly agree to statements concerning that older students have adaptation problems, they resort to violence among each other, they commit violence with Turkish students, they play games containing violence, and they choose friends among themselves. Teachers less agree that school sources and parent involvement are sufficient. Teachers also agreed to recommendations stated as Syrian students should be taught in separate classrooms, parents should attend parent training, students should involve other classrooms after mainstreaming, and older students should be take education in separate classrooms. There found difference in teachers' opinions on 2 items with regard to gender, 1 item with tenure, 3 items with age, 3 items with degree of graduation, 8 items with grade level, and 5 items with in-service training variable.

Evidence toward low skills refugee students is widely found in the literature. Almost all of the qualitative studies concerning problems of Syrian refugee students points out language barrier. Indeed low Turkish skills result in low academic success at every field of their education. Although less evidence on math skills was discussed in these research, lower achievement of immigrant and refugee students is widely known. Low language skills also result in poor communication with other peers and teachers. Syrian students experience adaptation problems to school culture, as well. As a result of their life experiences which involve post-traumatic stress disorder, many of the refugee student show behaviors containing violence. They found school processes too complicated and courses too difficult. Accompanied with insufficient teacher preparation for multicultural education and poor parent involvement, students' these problems persist, having implications for their further school and labor market life. Teachers state that they had insufficient support from authorities and feel left alone. School administrators complain about low level of resources allocated. There is also a need for revision of curriculum for inclusion of Syrian students. However in Turkey, curricula are centrally planned and organized, making individual schools and district education administration authorities have difficulty to adapt.

### *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler*

Among the recommendations of teachers for solving problems related to Syrian refugee children's education, most prominent was the one offering opportunities to improve Turkish language skills. Preparatory classes, compensatory courses, early childhood education, separate classes and mainstreaming are proposed. One or more of these options can be actualized. Teaching Turkish to parents in such a way that increasing usage of Turkish at home can be possible might be an essential solution. In addition, more comprehensive counseling for students and parents is obviously needed. Teachers should be provided with multicultural education understanding via teacher training and in-service training. Administrators also need help. All the local actors are waiting for more resources and more planning and policy efforts from central authorities.

At some instances female teachers seem more sensitive to violence. Tenured teachers and fourth grade teachers are more optimistic towards adaptation problems. Moreover those teachers who have received in-service training on education of Syrian children are more interested in violence problems and older students' adaptation problems. These findings brings out some reasons for hope. Time takes away and can take away some of the problems too, but some scars will inevitably be left.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 406-428

## BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI YILLARINDA TRABLUŞSAM MAARİFİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Ayhan DOĞAN**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, ayhandogan@gantep.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-3835-0124

**Sadık ÇETİN**

MEB, Tarih Öğretmeni, sdkctn2@gmail.com

**Orcid ID:** 0000-0003-3207-0751

**Makale Geliş Tarihi:** 26.08.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 18.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Doğan, A. & Çetin, S. (2019). Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 406-428.

### Öz

*Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı maarif hayatında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu süreç gerek II. Abdülhamit döneminde gerekse II. Meşrutiyet devrinde ivme kazanarak devam etmiştir. Geniş Osmanlı coğrafyasında çağın ihtiyaçlarını karşılama amacıyla kurulan mekteplerde eğitimin durumu, devletin öncelikli ve önem verdiği konular arasında olmuştur. Söz konusu öncelikle ilgili çalışmaların istenilen seviyede olup olmadığının tespiti teftiş faaliyetlerini zorunlu kılmıştır. Bu çalışmada 1. Dünya Savaşı devam ederken Osmanlı Devleti egemenliğinde son yıllarını yaşayan Beyrut vilayetine bağlı Trablusşam livasının maarif durumu ele alınmaktadır. Çalışmada 1915 yılı Aralık ayı maarif raporu esas alınmıştır. Bu raporda Trablusşam Livası merkez kazası ve nahiyelerinde bulunan 76 okuldan kaza merkezinde 17; İskele nahiyesinde ise iki okul denetlenmiştir. Raporda eğitimin vaziyetini gösteren birinci elden görgü kayıtlarına yer verilmesi, yerel eğitim tarihi çalışmaları için maarif teftiş raporlarının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim maarif teftiş raporunda okulların fiziki yapısı, öğretmenlerin yeterlikleri, eğitimde karşılaşılan zorluklar vb. konulara yer verilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Osmanlı Devleti, Maarif, Beyrut, Trablusşam

## A REVIEW OF THE SYSTEM OF EDUCATION IN TRIPOLI IN THE FIRST WORLD WAR YEARS

### Abstract

*The Tanzimat reform era witnessed crucial developments within the Ottoman system of education. Educational reforms continued with a vengeance during the reign of Abdülhamid II and the Second Constitutional Era. Education in schools, established to meet the needs of the era given the geographical extent of the vast Ottoman Empire, was one of the matters to which the State attached great importance. First of all, the determination of whether the relevant studies were at the desired level resulted in compulsory inspections. This study discusses the state of education in Tripoli, in the province of Beirut, which was under the control of the Ottoman Empire during the First World War. The study is based on the education report of December 1915. In this report, out of 76 schools in the district center and in the surrounding regions of Tripoli, 17 schools in the district center and two schools in Iskele sub-district were inspected. The inclusion in the report of first-hand witnesses statements regarding the state of education illustrates the importance of educational inspection reports in the study of local education history. As a matter of fact, these reports contained information on the physical structure of the schools, the competencies of the teachers, the difficulties faced as well as addressing many other issues.*

**Keywords:** Ottoman State, Education, Beirut, Tripoli

### Giriş

Tanzimat Fermanı ile başlayan süreç Osmanlı Devleti'nde hemen hemen her alanda ciddi değişimin görüldüğü bir dönem olmuştur. Devlet ve toplumun dönüşmeye başladığı bu dönemde maarif hayatımızda da önemli yenilikler meydana gelmiştir. Artık hayati bir zaruret haline gelen maarif meselesinde devlet, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitime ulaşması için politikalar üretmeye başlamıştır. Bu süreçte eğitimin bir merkezden idaresi ve belli programlar dâhilinde istenilen tarzda yönlendirilmesi için gerekli kurumlar tesis edilmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan faaliyetlerin ve aktarılan kaynağın istenen neticeyi vermesi için belli bir denetim mekanizmasını da zorunlu kılmıştır. Bu suretle denetim uygulamaları belli bir plan içerisinde yürütülmüş ve teftişlere ait birçok belge düzenlenerek gerek vilayet maarif müdürlüklerine gerekse Heyet-i Teftişîye dairesine gönderilmiştir. Bu raporlar teftişin yapıldığı bölgenin eğitim durumunu göstermesi açısından önemli bir bilgi kaynağıdır. Ancak ne hazindir ki Osmanlı Arşivi Heyet-i Teftişîye fonlarında taşradaki tüm idari birimlere ait raporlar mevcut değildir. Elde bulunan raporlarla ilgili ise yeterli çalışmalar yapılmamıştır. Osmanlı taşra maarifi ilgili çalışmalarda daha çok salnamelerin kullanıldığı görülmektedir. Hiç şüphesiz salnamelerdeki bilgilere istinaden yapılan çalışmaların büyük bir ehemmiyeti haiz olsa da taşrada eğitimin durumu ve karşılaşılan sorunların izahı için yeterli kaynak grubu içinde değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu noktada ifade edilen açığı

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

dolduran esas bilgi kaynağının maarif teftiş raporları olduğu görülmektedir. Söz konusu raporlardan biri de 1331/1915 senesi Trablusşam<sup>1</sup> livasına ait rapordur<sup>2</sup>. Bu rapordan hareketle 1. Dünya Savaşı devam ederken kazanın maarif durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma bir tarihsel doküman inceleme ve bir tarihi durum tespit çalışmasıdır. Çalışmada veri toplama aracı olarak T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Maarif Nezareti Heyet-i Teftişine fonlarından tespit edilen teftiş raporları dikkate alınmıştır. Ayrıca aynı fonlarda bulunan ilgili diğer arşiv belgeleri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Buna ek olarak Trablusşam ile ilgili önemli bir eser olan *Beyrut Vilayeti*<sup>3</sup> adlı eser dikkate alınmıştır (Behçet, Temimi, 1333,II). Öte

---

<sup>1</sup> Trablusşam, Lübnan'ın kuzey kıyılarında küçük bir akarsu olan Ebûali Irmağı vadisinde kurulmuştur. Şehrin gerçek adı Grekçe Tripolis'ten gelmektedir (Tomar, 2012:292). Trablusşam, güneyde Cebel-i Lübnan Mutasarrıflığı, doğuda Hama, kuzeyde Lazkiye sancağı, batıda ise Akdeniz sahilleri ile çevrili olup Beyrut eyaletine bağlı bir liva olarak idare edilmekteydi. 1333/1917 yılında 176525 nüfusu bulunan livanın Trablusşam'ın merkez kaza, Akkar, Hisnülekrad ve Safita olmak üzere dört kazası bulunmaktaydı. Trablusşam kazasının İskele, Tartus, Arvad, Zanniye, Minye ve Hazur namında altı nahiyesi vardı. Livaya bağlı toplam 802 karye olmakla birlikte bunlardan 96'sı merkez kazaya bağlı idi (Behçet, Temimi, 1333, II:219-221).

<sup>2</sup> Söz konusu teftiş raporu dokuz sayfadan oluşmaktadır. Ancak bu rapor teftişin tamamını yansıtmamaktadır. Nitekim 23 Mart 1332 tarihli bir belgede Beyrut Maarif Müdüriyetine bağlı Trablusşam livasının 1331 senesi teftişine ait raporun 30 sayfadan oluştuğu belirtilmektedir. Raporun gerekli görülen dokuz sahifelik kısmı Heyet-i Teftişine defter-i mahsusuna kaydedilmek üzere ibtidaiye dairesine gönderilmiştir (MF.HTF.3/130-693). Ancak ifade edilen otuz sayfalık rapora Osmanlı Arşivinde bulunan Heyet-i Teftişine fonlarında tesadüf edilememiştir. Teftiş raporunun sayfalarının numaralandırılması yanlış yapılmış olup belgelerin incelenmesi ile yeniden sayfalara numara verilmiştir. Çalışma bu numaralandırmaya göre yapılmıştır.

<sup>3</sup> Beyrut Vilayetini coğrafi, jeoloji, tarih, tarihi eserleri, toplumun ruhi yapısı, ahlak, sağlık, din, lisan, edebiyat, güzel sanatlar, maarif, ziraat, ticaret ve sanayi açılarından inceleyen, Mehmet Behçet ve Refik Temimi tarafından kaleme alınan Beyrut Vilayeti adlı iki ciltlik eser, bazı araştırmacılar tarafından vilayet salnamesi olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu eserin bir salname olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim diğer Beyrut vilayet salnameleri incelendiğinde ilk sayfalarında *Salname-i Vilayet-i Beyrut* tabiri görülmekte iken bu eserde böyle bir başlık bulunmamaktadır. Ayrıca salnamelerde bulunan klasik diyebileceğimiz bölümler bu eserde mevcut değildir. Bunun yanında özellikle maarifle ilgili bölümlerde müelliflerin kendi yorumlarını da görmek mümkündür. Zaten eserin ilk sayfasında müellifler, müşahedelerini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Hatta eserin sonunda diğer salnamelerde rastlanılmayan vilayetle ilgili İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Türkçe

yandan çalışma konusu ile ilgili güncel literatür taranmıştır. İncelemeye alınan tarihi belgeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda okullar dârülmualimîn, sultani, ibtidai, azınlık ve yabancı okullar temalarında değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan belgelerin maarif müfettişlerinin sahada gördüğü bilgileri içermesi ve resmi belgelerden oluşması çalışmanın güvenilirliği konusunda bir fikir vermektedir. Belgelerin analizinde karşılaşılan Hicri ve Rumi takvimlerin miladiye çevrilmesinde TTK tarih çevirme programı kullanılmıştır. Yer isimlerinin doğru okunuşları için Osmanlı Yer Adları (Sezen, 2017) çalışmasından istifade edilmiştir.

### **Osmanlı'da Maarif Teftişinin Gelişimi**

Trablusşam livasının değişik yönlerden maarif durumunu gösteren 1915 Aralık ayına ait raporun değerlendirmesine geçmeden önce Osmanlı maarifinde teftiş faaliyetlerinin tarihi seyrine bakmak konunun anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Osmanlı Devleti'nde maarif teftişinin ne zaman başladığı, müfettiş, muhakkik ve muin unvanlarının ilk kez ne zaman kullanıldığı kesin olarak bilinmemektedir. Ancak mahalle mektepleri hakkında 1838 yılına ait bir layihada harbiye, mühendis ve tıp okullarına alınan öğrencilerinin yetersizlikleri mahalle mekteplerindeki kifayetsiz eğitimden kaynaklandığı belirtilmekte ve bunun önlenmesi için okulların teftişinden bahsedilmektedir. Bu kayda göre maarif tarihimizin ilk teftiş faaliyetlerinin mahalle mekteplerindeki öğretmenlerin yeterliliklerini tespit amacıyla 1838 tarihinde başladığı düşünülmektedir (Su, 1974:1-2).

Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduğu zaman nezarete bağlı olarak Mekâtib-i Rüşdiye Muinliği ve Mekâtib-i Sıbyaniye Muinliği adında iki hizmet kolu bulunmaktaydı. Muinler teftiş hizmetlerini görmekteydi. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 1869 yılında yayımlanması ile eğitim hayatımızın yönetim örgütlenmesi bir esasa bağlanmıştır. Bu nizamname için yazılan Meclis-i Hass-ı Vükela mazbatasında halkı eğitime sevk etme yolunun mekteplerin sürekli teftişe tabi tutulmasından geçtiği belirtilmektedir. Teftiş heyetinin yokluğu ise birçok mülki sıkıntıları beraberinde getireceği ifade edilmektedir (Su, 1974:2-4).

1870 yılında yayımlanan bir nizamname ile Meclis-i Kebir-i Maarif kurulmuş ve bünyesinde iki müfettişliğe yer verilmiştir. Ahmet Efendi, Anadolu yakası Mekâtib-i Rüşdiye ve Sıbyaniye Müfettişliğine, Şahin Efendi ise Rumeli yakasına tayin edilmiştir. 1888 yılına gelindiğinde ise müfettişliklerin sayısının artırıldığı görülmektedir. Bu düzenlemeye göre Maarif Nezareti bünyesinde Mile-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği, Mekâtib-i Aliye, Mekâtib-i İdadiye, Mekâtib-i Rüşdiye, Kütüphaneler, Matbaalar Müfettişlikleri tesis edilmiştir (Erdem, 26/2009:58-61).

---

bibliyografyaya yer verilmiştir. Bu nedenle çalışmamızda bu eserin bir salname değil telif bir eser olarak değerlendirilmesinin daha uygun olacağı kanaatindeyiz.

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

1879 yılında Maarif-i Umûmiye Nezareti merkez teşkilatı Meclis-i Maarif-i Umûmiyenin dışında beş daireye ayrılmıştır. Bunlar, Mekâtib-i Âliye, Mekâtib-i Rüşdiye, Mekâtib-i Sıbyaniye, Telif ve Tercüme ve Matbaalar dairelerinden oluşmaktaydı. Bu yıllarda Maârif-i Umûmiye Nezareti merkezinde biri İstanbul, biri Anadolu yakası, diğeri de Rumeli yakası müfettişi olmak üzere üç mekâtib-i umumiye müfettişi bulunmaktaydı. 1882 yılında bunlara bir de kütüphaneler müfettişi eklenmiştir. 1894'te ise Rumeli Vilâyât-ı Şahanesi Maarif Müfettişi adıyla bir müfettiş tayin edilmiştir. 1896'da Mekâtib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği tesis edilmiştir. 1907'de Teftiş-i Mekâtib Hey'eti kurulmuş ve nezaret müfettişleri bu daireye bağlanmıştır (Su, 1974:5-7).

II. Meşrutiyet'in ilanıyla büyük bir değişim sürecine girilmiş ve maarif konusu yeniden ele alınmıştır. Bu süreçte teftiş faaliyetleri yeniden değerlendirilmiştir. Nitekim bu dönemde ülkedeki okulların vaziyetini tespit etmek amacıyla önemli bir bütçe ayrılmıştır. 1909 yılında taşrada Dârümuallimîn açılmasına ve ibtidâi okullarında ıslahat hamlelerine başlanmıştır. Bunun akabinde 15 umumi müfettiş değişik vilayetlere gönderilmiştir (Erdem, 2009:67).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik 1910'da yayımlanmış olan "Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat"dır (Su, 1974: 57). 1914 yılında ise Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Dair Talimatname yayımlanmış ve bununla müfettişlerin görevleri teftiş, tahkikat, talim ve irşat olarak üç sınıf halinde düzenlenmiştir. Müfettiş raporlarında standart bir tarzın benimsenmesi amacıyla 1916 yılında bir örnek hazırlanmıştır. İbtidaiye müfettişlerinin raporları için ayrı bir tamim yayımlanmıştır (Erdem, 2009:82). Bu rapora göre müfettişler, okul binaları, ders araç gereçleri, okulun hesap kayıtları, okulun kütüphane ve müzesinin durumu hakkında teftiş yapacaktı. Ayrıca bölgenin yerel konuşma dili, kullanılan kelimeler ve anlamlarını ihtiva eden lügatler tanzim edilecekti. Bunun yanında ihşaiyat cetvelleri yani istatistiki bilgiler düzenlenecekti. Öte yandan raporda öğretmenlerin yetkinlikleri, kişisel bilgileri, mektebe olan itinaları hatta muallimlerin haysiyetlerini muhafaza edip etmedikleri gibi konulara yer verilmiştir. Bunların dışında teftiş raporlarında öğretmen taleplerine de değinilmiştir. Rapor örneğinde dikkat çeken bir diğer konu ise eğitim çevre ilişkisine verilen önemdir. Zira mektebin bulunduğu bölgenin ekonomik ve beşeri yapısı, köy ihtiyar heyeti ile ilgili işlemler, köylülerin eğitimi ile ilgili girişimler vb. hakkında bilgilere de yer verilmesi istenmiştir (BOA.MF.HTF.1/32).

### **Bulgular ve Tartışma**

#### ***Trablusşam Livası Maarif Teftişi***

Osmanlı maarifinde teftişlerin ne zaman yapılacağı maarif idareleri tarafından önceden gönderilen planlarda belirtilmekteydi. Bu suretle teftişler belli bir düzen ve takvim içinde yürütülmekteydi. Her ne kadar böyle bir usul benimsenmiş olsa da teftişi aksatan kimi durumlar takvime uygun olarak teftişlerin gerçekleştirilmesini engelliyordu. Nitekim Trablusşam livasında da böyle bir durumla karşılaşmıştır. Müfettiş, teftiş raporunun hemen ilk sayfasında bu engelleri izah ederken teftişi

teşrin-i sani ayı başlarında yapmayı planladıklarını ve buna dair çalışma takvimini daha önce gönderdiklerini belirtmiştir. Ne var ki Valinin devam eden denetimi, umumi meclisin yakın zamanda açılacağına dair söylentiler ve 1332/1916 senesi bütçesinin acilen incelenmesi lüzumu teftişin zamanında yapılmasını engellemiştir. Bunun yanında Beyrut ve Sayda'daki hayır kurumlarına bağlı okulların gelir ve giderlerinin denetlenmesi, bunlara ait programlar ve öğretmenler konusunda yapılacak düzenlemeler de teftişin yapılmasını geciktirmiştir. Müfettişlerin işlerini engelleyen diğer bir unsur ise olumsuz iklim şartlarıydı. Zira gerek ulaşım vasıtalarının kısıtlı olması gerekse hava şartlarının el vermemesi gecikmelerin yaşanmasına neden oluyordu. Nihayet hava şartlarının uygun hale gelmesi ile 6 Kanun-i evvel 1331/19 Aralık 1915 tarihinde Beyrut'tan hareket edilmiş ve yolda Lübnan sancağının Kisrevan, Betrûn ve Küre kaza merkezilerine uğranılarak Trablusşam'a ulaşılmıştır. Buradaki okullar teftiş edilmiş ve dokuz gün süren bu teftişin akabinde 15 Kanun-i evvel 1331/28 Aralık 1915 tarihinde meclis-i umuminin açılması üzerine teftiş sona erdirilerek geri dönmüştür (BOA.MF.HTF.3/130:1).

Mekâtib-i İbtidâiye İdaresine gönderilen teftiş layihasında livada on dokuz mektebin denetlendiği belirtilmektedir. Bu okullar hakkında mekteplerin açılış tarihi, binanın genel durumu, eğitim ve muallimler hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Denetlenen okullar aşağıda sunulmuş olup bu okullar hakkında sırası ile bilgi verilecektir.

Tablo 1: Trablusşam merkez kazası ve İskele nahiyesinde teftiş edilen mektepler

Cinsi	Mektepler
	Dârümuallimîn
	Sultani Mektebi
İbtidai	Birinci Zükûr İbtidai Mektebi
İbtidai	Numune-i Terakki Zükûr Mektebi
İbtidai	Haddâdîn Zükûr Mektebi
İbtidai	Tebane Zükûr Mektebi
İbtidai	Kubbetü'n-Nasr Zükûr Mektebi
İbtidai	Cisrîn Zükûr Mektebi
İbtidai	Vataniyye Zükûr Mektebi
İbtidai	Birinci İnâs Mektebi
İbtidai	Hayriye İnâs Mektebi
İbtidai	Haddâdîn İnâs Mektebi
İbtidai	Tebane İnâs Mektebi
İbtidai	Tehziyye Zükûr Mektebi (İskele Nahiyesi)
İbtidai	Tehziyye İnâs Mektebi (İskele Nahiyesi)
Hususi	Marunî Rum Mektebi



## Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme

Hususi	Rum Mektebi
Yabancı	Amerikan Zükûr Mektebi
Yabancı	Amerikan İnâs Mektebi

### **Dârümuallimîn**

Osmanlı maarif hayatında 1839 yılında kurulup zamanla sayısı artan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Mekâtib-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi'nin gayretleriyle 16 Mart 1848'de İstanbul'un Fatih semtinde ilk Darümuallimîn açılmıştır. Tanzimat döneminde sivil okullar açısından çok önemli bir adım olarak değerlendirilen bu okullar daha sonra *Darümuallimîn-i Rüşdî* olarak da anılmıştır (Akyüz,2007:177). 1857 yılında Maarif Nezareti'nin kurulmasının ardından 1862 yılında sıbyan mekteplerinin bu nezarete bağlanması üzerine bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1868 yılında *Darümuallimîn-i Sıbyan* kurulmuştur. Bu okulun öğrenim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir (Öztürk, 1993:551). Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde "*mükemmel muallimler yetiştirmek üzere*" Rüştiye, İdadiye ve Sultaniye şubeleri olan büyük bir Darümuallimîn kurulacağı belirtilmiştir (Akyüz, 2007:181). Darümuallimînler zaman içinde taşraya yayılmıştır. Nitekim 1882 yılından itibaren Kosova, Sivas, Amasya, Bursa, Selanik, Aydın, Halep, Mamuretülaziz, Van ve Musul'da Darümuallimînler açılmıştır. 1906 yılında Darümuallimîn sayısı 36'ya yükselmiştir (Öztürk,1993:552). Görülen lüzum üzerine 1331/1915 yılında Trablusşam'da vilayet encümen kararıyla nehari olarak bir dârümuallimîn açılmasına karar verilmiştir (BOA.MF.HTF. 3/130).

Osmanlı Devleti 1914 yılında tek taraflı olarak kapitülasyonları kaldırmıştır. Meclis-i Vükela 15 Kasım 1914 tarihinde düvel-i muhasıma tebaası ve kurumlarına uygulanmak için bir zabıtname yayımlamıştır. Bu zabıtnamenin 18. maddesine göre düşman devletlerin eğitim kurumlarına el koyma yetkisi verilmiştir. Buna göre düşman devletlerin ya da bunların tabiiyetinde olan vatandaşların eğitim müesseselerine izin verilmeyecek ve tahliye edilecekti. Lüzumu halinde Osmanlı Devleti bu kurumların binalarını kullanabilecekti. Ancak yetimhane, kilise ve hastaneler bu maddenin kapsamı dışında tutulmuştur (Külünk, 2006:225; Güçtekin, 2015:61; Ergin,1977:1479-1480).

1915 yılında Trablusşam'da açılan Darümuallimîn için mektep binası olarak Karmelit rahiplerine ait olan manastır tahsis edilmiştir. Her ne kadar bina bulunduğu yer ve müştemilatı açısından uygun olsa da odaları küçük olduğu için sınıf olarak kullanılmaya müsait değildi. Ancak 1916 yılı için sadece bir sınıf oluşturulacağından durum idare edilecek ve *idare-i maslahat* olarak eğitime başlanacaktı. Manastırın bahçesi ise ziraat derslerinin uygulamalı olarak öğretilmesi için yeterliydi. Ders araç gereçleri olarak yeterli miktarda sıra ve rahleler bulunmaktaydı (MF.HTF.3/130:1-2).

### **Sultani Mektebi**

1857 yılında Maarif Nezareti'nin kurulması sonrasında rüştiyelerin sayısı artırılmışsa da bunun yükseköğretime yeterince öğrenci hazırlamayacağı anlaşılmış ve batı ülkelerinde olduğu gibi bir müessese teşekkülü ile bu ihtiyacın karşılanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştı. Ayrıca Fransa'nın 1867 yılında Bâb-ı Âli'ye verdiği notada büyük merkezlerde Hristiyan çocukların da eğitim görebileceği okulların açılması istenmişti. Bunun üzerine Fransız elçisi ile görüşülerek öğretim dili Fransızca olan bir mektep açılmasına karar verildi. Böylece 1868 yılında Mekteb-i Sultani açıldı. 1869 Maarif Nizamnamesinde il merkezlerinde bu tür okulların açılması öngörülmüş ve bunlar "Sultani" olarak anılmıştır (Akyüz,2007:167). Nizamname gereği taşraya da yayılması istenen sultanilerin sayısı oldukça azdı. Nitekim II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında ikisi İstanbul'da olmak üzere toplam 11 sultani bulunuyordu (Ergin,1977:1443).

Trablusşam merkez kazasında da idadiden tahvil edilen bir sultani bulunmaktaydı. Görülen lüzum üzerine bu idadinin 1331/1915 yılında yatılı idadi suretine çevrilmesi konusunda vilayet genel meclisinde karar alınmışken nezaret tarafından yatılı sultaniye çevrilmişti. Mektebin teftiş sırasında 36'sı yatılı olmak üzere 350 öğrencisi bulunmaktaydı. Okul binası Frerler<sup>4</sup> mektebine taşınmıştı. Bu bina gayet geniş ve müstemilatlı idi. Binanın ön cephesinde yeni inşa edilmekte olan koşullar tam anlamıyla bitirilmiş değildi. Bu koşulların tamamlanması için en az iki bin lira masraf gerekmektedir. Bu meblağ nezaret tarafından karşılanmadığı takdirde diğer ecnebi müesseselerinin genel muhasebeye yatırdığı ücretlerden karşılanmasının uygun olacağı nezarete bildirilmiştir (BOA.MF.HTF.3/130;7).

Okulda bulunan eşyalar Frerlerden kalma kullanılmış rahle ve tahtalardan ibaretti. Eğitim araç gereçleri ise hikmet ve kimya derslerinin uygulanmasına yönelik şeylerden oluşmaktaydı ve yetersizdi. Levha ve konuşma levhaları ise Fransızca idi. Okulda Fransızca eserlerden müteşekkil bir kütüphane bulunmaktaydı (BOA.MF.HTF.3/130;7).

Okulun teftişi hususi imtihan zamanına denk gelmişti. Bu fırsattan istifade ile tüm sınıflar gezilmiş ve ilmi müktesebat açısından sultani sınıf öğrencilerinin ibtidâi sınıflardan daha iyi olduğu görülmüştür. Kitaplar yeni gelmiş olmasına rağmen bunlar kitapların tamamını teşkil etmiyordu. Bu sebeple bazı fen derslerinde dersler *istiktâb* (söyleyip yazdırmak) suretiyle devam ettirilmekteydi. Bazı muallimler Türkçeyi yeterince bilmediği için dersler Arapça işleniyordu. Örneğin tabii ilimler dersi hocasının Türkçeye vukufiyeti yetersizdi. Bu sebeple mahalli dil olan Arapça ile ders veriyordu. İbdiai kısımda iki muallim noksandı. Arapça mualliminin bu dildeki becerisi mahalline göre bayağı yetersizdi. Müfettiş Trablusşam'da bu dersi okutabilecek pek

---

<sup>4</sup> Frerler, merkezi Paris olmak üzere Saint Jean-Baptiste de la Salle tarafından kurulmuştur. 1878 yılında Suriye ve havalisine gelmiş olan Frerler, geniş bir sahada faaliyet göstermişlerdir. Kudüs, Hayfa, Nasıra ve Beytullahim'de mektepler açmışlardır. Bkz. Mehmet Behçet, İbrahim Temim, Beyrut Vilayeti I, Beyrut, 1333, 27.

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

çok hocanın bulunduğunu belirtmektedir. İlmî kifayeti yetersiz olanlardan biri de Fransızca muallimi Refik Efendi idi. Yalnız devre-i saniye (ikinci devre) de ders verebilecek liyakatte olan bu muallimin yerine daha iyi bir Fransızca muallimine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Diğer bir yabancı dil dersi olan Almanca için muallim bulunamamıştı (BOA.MF.HTF.3/130:7).

Okulda 350 öğrenci bulunduğundan okulun iki muavin ile idare edilmesi pek müşküldü. Bu nedenle iki yeni muavine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında mektebin geniş olması nedeniyle hademe tahsisatının artırılması gerekmektedir. Tüm bunların yanında Sultani mektebinin açılması ahalinin memnuniyetini artırmıştı. Öyle ki bu mektebin yabancı okullara olan ilgiyi azalttığı ifade edilmektedir (BOA.MF.HTF.3/130:7).

### ***İbtidâiler***

İbtidâi mekteplerin ilki Ahmet Cevdet Paşa'nın Maarif Nazırlığı sırasında 1873 yılının sonlarına doğru Nuru Osmaniye Camii'nin avlusunda açılmıştır. Bu mektepler modern usullere göre eğitim vermekteydi (Halaçoğlu, Aydın:444). İbtidâi mekteplerden görülen fayda üzerine sıbyan mektepleri ibtidâi mekteplere dönüştürülmeye başlanmış ve 1885 yılında İstanbul'daki ibtidâi mektepleri 41'e yükselmiştir. İstanbul'un ardından taşrada da ibtidâi okullar açılmaya başlanmış ve 1876'da bu sayı 200'e yükselmiştir. Bu gelişmelere rağmen 1892-1893 yılına gelindiğinde bile yeni tarzda eğitim veren ibtidâi mektepleri usûl-i atîka üzere eğitim yapan sıbyan mekteplerinin sadece altıda biri idi (Gökmen, 2006:155-156).

Trablusşam merkezinde bulunan okullar, muallimler ve Trablusşam'ın maarif vaziyeti hakkında Beyrut Vilayeti adlı eserde pek de iç açıcı bir durum sergilenmemektedir. Örneğin dârülmuallimîn mezunu olan hocaların sayısının oldukça az olduğu belirtilmektedir. Dârülmuallimîn mezunu olan hocalar istisna tutulursa dârülmuallimîn mezunu olmayanlardan elde edilen netice ahalinin maarif için yaptığı ekonomik fedakârlığın karşılığı<sup>5</sup> değildi. Hatta öyle ki bu muallimlerin büyük bir kısmı ibtidâi bir mektebi idare edecek kadar bile iktidar sahibi değillerdi. Söz konusu eserde rüştiye mezunu ya da medreselerde bir iki yıl okuyanları okullarda öğretmen olarak istihdam etmek büyük bir yanlışlık olarak değerlendirilmiştir. Zira ahalinin uzun zamandan beri beklediği kalkınma ve terakkinin kaynağı ancak mekteplerdi. Bu gibi muallimlerle istenilen neticeyi elde etmek mümkün değildi.

---

<sup>5</sup> Maarif Nezareti'nden Beyrut vilayetine yazılan 12 Aralık 1892 tarihli bir yazıda kurulacak olan İbtidâi mekteplerin masraflarının okulun bulunduğu mahallin ahali tarafından karşılanması gerektiği belirtilmektedir. Anadolu'nun fakir bölgelerinde bile bu kurala riayet edildiği, Beyrut gibi zengin ticaretgâh mahallerinde kurulacak olan mekteplerin masraflarını hükümete yüklemenin nizama aykırı olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle başka bir tahsisat istenilmemesi ve ahalinin marifetiyle masrafların karşılanması istenilmiştir. Bkz. MF.MKT.153.164.1.1

Maarifin gelişimindeki engellerden bir diğeri de bazı maarif teftiş raporlarında\* ifade edilen muallimlerin maaşlarının yetersizliği idi. Nitekim söz konusu eserde bir ibtidâî mektep açmak için gönderilen üç beş yüz kuruşluk tahsisatın yeterli olmadığı belirtilmektedir. Zira kaliteli, işinin ehli ve mesleğine âşık bir muallim istihdam etmek bu meblağlarla mümkün değildi. Ayrıca maarifin gelişmesi mekteplerin sayıca artırılması ile eş değer tutulmaktaydı. Bu ise başlı başına bir zihniyet sorunu idi. İbtidâî mekteplerin sayısının artırılması yolundaki gayret esasen bu mekteplerin ıslahı konusuna hasredilmeliydi. Belki de bu gayret vatana çok daha büyük bir hizmet olacaktı (Behçet, Temimi, 1333, II:230)

Beyrut vilayetinin ibtidâî mekteplerinin durumu sair livalarda da genel olarak aynıydı. Mesela Hayfa hakkında yazılan ifadeler dikkat çekicidir. Tüm kaza merkezinde 12 ibtidâî mektep bulunmaktaydı. On binden fazla nüfusu bulunan Hayfa'nın tek numune mektebi olan Zükûr Numune mektebine gönderilen öğrenci sayısı 42 idi. 1. Dünya Savaşının ilanından hemen önce bu sayı sadece üç idi. Yabancı devletlerin birçok okul inşa ettiği Hayfa'da sadece bir numune mektebinin bulunması ve bunun da öğrenci sayısının bu denli az olması millet için utanılacak bir durum olarak değerlendirilmiştir. Köy mektepleri hakkında memleketin diğer bölgelerindeki durumun burada da aynen devam ettiği, lakaytlık ve liyakatsizliğin muallimlerin *tabiat-ı esasiyesi* haline geldiği belirtilmektedir. Kazadaki 12 ibtidâî mektep için yapılan masrafin yerine gayretli ve genç muallimlerin istihdam edileceği birkaç numune mektebi açılmasının daha faydalı olacağı ifade edilmektedir (Behçet, Temimi, 1333, I: 247-248). Ayrıca Cenin kasabasındaki durumun da bundan farklı olmadığı görülmektedir. Öyle ki kasabadaki ibtidâî mekteplerinin tembel ve ahmak şahısların elinde bulunduğu ve bu mekteplerin sanki sadece muallimlere maaş verilmesi için açılmış kurumlar haline geldiği belirtilmektedir (Behçet, Temimi, 1333, I: 231).

Maarif salnamelerine dayalı yapılan bir çalışmada 1900-1901 eğitim öğretim yılında Trablusşam kasabasında 11 ibtidâî mektep bulunduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki 1879 yılında Nur Mahallesinde kurulmuştu (Çelik, 7/2011:42). Bu bilgiyi çalışma konumuzun esasını teşkil eden maarif teftiş raporu da desteklemektedir. Nitekim raporda on bir ibtidâî mektepten bahsedilmektedir. Bu bilgiden hareketle 1900-1901 eğitim öğretim yılından teftişin yapıldığı 1915 yılı sonlarına kadar ibtidâî mekteplerin sayısında bir artış yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Bu okulların dördü kız, yedisi ise erkek ibtidâî mektebi idi. Bu mektepleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

#### ***Birinci Zükûr İbtidâî Mektebi***

Birinci Zükûr İbtidâî Mektebi, 1330/1914 yılında altı muallimli olarak açılmıştır. Bir yıl sonra ortaya çıkan ihtiyaç üzerine eğitim kadrosuna iki seyyar

---

\* Bu konuda Ayhan Doğan ve Sadık Çetin tarafından Harb-i Umûmi'de Kütahya (R.1333/M.1917 senesi Maarif Teftiş Raporu) adlı bir çalışma yapılmaktadır. Ayrıca Bkz. 1918 yılı Uşak Maarif Teftişine ait rapor, BOA.MF.HTF.5/115

### *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

muallim katılmış ve eğitim öğretim kadrosu sekize çıkarılmıştır. Mektep binası olarak eski idadi binası kullanılmaktaydı. Kâgir olan bu bina eğitime uygun bir haldeydi. Uygulamalı zirai faaliyetler için Sur Lazaristlerinden kalan bahçenin bir kısmı kullanılmaktaydı. Ders araç gereçleri konusunda diğer müstemilat için kullanılan olumlu ifadeleri görmek pek mümkün değildir. Zira ihtiyaç nispetinde ve basit eşyalar mevcuttu. Bunların bir kısmı yeni bir kısmı ise kullanılmış araç gereçlerden oluşmaktaydı. Hikmet ve kimya derslerinde yapılacak uygulamalar için bazı eşyalar bulunmakla birlikte bunlar da yeterli değildi. Okulda konuşma ve hesap levhaları bulunmaktaydı. Ancak beden eğitimi dersleri için gereken araç gereçler ise mevcut değildi (BOA.MF.HTF. 3/130:2).

Okulda 190 talebe bulunmaktaydı. Bunlar genel anlamda gayretli öğrencilerdi. Ancak bu gayret istenilen neticeyi vermemiş ve öğrencilerden beklenen seviye yakalanamamıştı. Zira savaş sebebiyle İstanbul'dan gelmesi beklenen kitaplar gecikmişti. Bu nedenle muallimler *istiktab* (söyleyip yazdırmak) suretiyle eğitim öğretime devam ediyorlardı. Ayrıca muallimlerin üçü silahaltına alınmış ve bunların yerini dolduracak evsafta muallim bulunamamıştı. Bu eksiklikleri gören müfettiş, muallimler ve öğrencilere daha ciddi ve gayretli bir şekilde çalışılması konusunda nasihatta bulunmuştur (BOA.MF.HTF. 3/130:2).

#### ***Numune-i Terakki Zükûr Mektebi***

Numune-i Terakki Zükûr Mektebi, mahalli maarif gelirleri ile 1298/1882 yılında açılmıştır. 1325/1909 ve 1329/1913 senelerinde iki muallim daha göreve başlamış ve dört dersaneli ve elli öğrencili bir mektep olarak eğitim hayatına devam etmiştir. Okul Lazarist<sup>6</sup> rahiplerinden kalma binada bulunmaktaydı. Bina sağlık koşullarına uygun olup bahçesi ve diğer müstemilatı yeterliydi. Ders araç gereçleri açısından rahle ve eğitim levhaları bulunmakla birlikte bunlar kullanılmış malzemelerdi. Mefruşat olarak kürsü ve ot minderinden oluşan basit şeyler bulunuyordu. Muallim-i evvel kadrosunun münhal oluşu ve muallim-i sâninin askerde olması nedeniyle defter ve kayıtlar muntazam tutulamamıştı. Mektebin idaresi de iki muallime bırakılmıştı. Bu durum eğitime de yansımış ve öğrencilerin tahsilleri zayıf kalmıştır (BOA.MF.HTF. 3/130:3).

---

<sup>6</sup> Lazaristler, Alman ve Fransız olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Almanlar 1890 yılında Kudüs'e gelmişlerdir. Fransız rahiplerden oluşan diğer grup 1632 yılında kurulmuştur. Suriye havalisine gelerek daha önce Cizvit rahiplerinin işgal ettiği manastırlara yerleşmişlerdir. Paris merkezli Fransız lazaristleri İzmir, Trablusşam, Cebel-i Lübnan ve Şam'da müesseseler kurmuşlardır. Ayrıca Şam ve Ayn-ı Dora'da (Ain Dara) mektepleri vardır. Bkz. Mehmet Behçet, İbrahim Temimi, Beyrut Vilayeti I, Beyrut 1333, 28-29.

**Haddâdîn Zükûr Mektebi**

Maarif Nezareti tarafından 1328 yılı Kanun-i Sani/1913 Şubat ayında bir muallimli olarak açılmıştır. Bir yıl sonra bir muallim daha göreve başlamış, 1331/1915 yılında ise bir daimi bir de seyyar olmak üzere iki muallim daha ilave edilmiştir. Dar bir bina içinde eğitim veren okul, kira ile tutulmuştur. Kasaba içinde daha uygun bir bina bulunamadığı için bu bina tercih edilmiştir. Eğitim materyali olarak tamamı eski olan rahle, levha ve yeteri kadar masa bulunmaktaydı. Seksen civarında talebesi bulunan okulda Türkçe muallimi *hizmet-i maksure*<sup>7</sup> (kısa dönem askerlik) için silahaltına alındığından Türkçe eğitimi geri kalmıştır (BOA.MF.HTF. 3/130:3).

**Tebane Zükûr Mektebi**

Tebane Zükûr Mektebi, 1328 Kanun-i sani/ 1913 yılı Şubat ayında bir muallimli olarak açılmış, bir yıl sonra maarif tarafından bir muallim daha tahsis edilmiştir. Okul kiralık ve dar bir binada eğitim vermekteydi. Daha uygun bir bina bulunamadığı için böyle bir bina tercih edilmişti. Ders araç gereçleri konusunda büyük eksiklikler mevcuttu (BOA.MF.HTF. 3/130:3).

**Kubbetü'n-nasr Zükûr Mektebi**

Kubbetü'n-nasr Zükûr Mektebi 1330/1914 senesinde iki muallimli olarak açılmıştır. Okul, Kubbe mevkiinde Sur Lazaristlerinden kalan eski ama geniş bir bina içerisinde olup tamire muhtaç bir halde bulunmaktaydı. Demirbaş eşya olarak kullanılmış muallim kürsüleri, rahle ve levhalar mevcuttu. Mefruşatı ise bulunmamaktaydı. Üç sınıfı bulunan okulda eğitimin zayıf olduğu görülmüştür (BOA.MF.HTF.3/130:3-4).

**Cisrîn Zükûr Mektebi**

Cisrîn Zükûr Mektebi, 1331/1915 senesinde iki muallimli olarak açılmıştır. Okul Deyr Santa Manastırı'ndadır. Mektep binası geniş olsa da odaları derslane olmaya elverişli değildi. Okulun ders araç gereçleri yeterli değildi. Muallim-i evvel hizmet-i maksurede (kısa dönem askerlik) olduğu için okul muavin tarafından idare edilmekteydi. Okulun öğrencisi az olup eğitimi zayıf bulunmuştur (BOA.MF.HTF.3/130:4).

---

<sup>7</sup> Muallimler, darülfünun, medrese, kadastro ve maliye mektepleri, resmi okul ve bunların muadili mektep mezunları, harbiye ve bahriye mekteplerinden atılan talebeler ile ruhban ve haham okullarından ayrılanların yararlanabileceği hizmet-i maksurenin süresi 1 yıl idi. Kısa dönem askerlik görevini yerine getirenler daha sonra seferberlik hali olmaması halinde geri çağırılmamak üzere terhis edilmekteydiler. Ayrıntılı Bilgi için Bkz. Nuri Güçtekin, *Eğitimli Neslin 1. Dünya Savaşı'yla İmtihanı*, İskenderiye Yay. İstanbul 2015, s.77

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

### ***Vataniye Zükûr Mektebi***

Bu mektep 1331/1915 yılı Haziran ayında resmi ruhsat ile ibtidâi muallimlerinden Trablusşamlı Mehmet Efendi tarafından açılmıştır. Maarif tarafından 500 kuruş tahsisat verilerek resmi bir mektep haline getirilmiştir. Okul binası Tel mevkiinde hükümet civarında kiralık bir binadır. Eşya olarak diğer mekteplerde olduğu gibi müstamel rahle, masa ve levhalar bulunmaktadır. Eğitim üç şubeden oluşan sıbyan sınıflarından müteşekkildir (BOA.MF.HTF. 3/130:4).

### ***Birinci İnâs Mektebi***

Birinci İnâs Mektebi esasen eski rüştiye binasının yenilenmesi ile 1330/1884 yılında beş muallimli olarak açılmıştır. Mektep binası Sur Lazaristlerinden kalan büyük, müstemilatı tam ve geniş bahçeli bir bina idi. Ayrıca sağlık koşullarına uygun ve kullanılmaya müsaitti. Okulun bahçesinde limon ve portakal ağaçları vardı. Bahçenin ortasından yol geçirildiği için yolun diğer tarafında kalan kısmı Zükûr mektebinin ziraat tatbikat dersleri için kullanılmaktaydı. Bahçenin giriş kapısı tarafında mükemmel bir hastane de bulunmaktaydı. Hastane mevki kumandanlığı tarafından kullanılmaktaydı. Ayrı kalan bahçe kısmında harap halde bulunan harir (ipek) imalathanesi vardı. Mektepte bulunan malzemeler rahle, sıra ve masalardan ibaret olup mefruşatı binaya nispeten yetersizdi (BOA.MF.HTF. 3/130:4).

Müfettiş, İnâs Mektebinin tüm sınıflarını gezerek kız öğrencilerin eğitim durumlarını yerinde incelemiştir. Yapılan teftiş neticesinde Türkçe eğitiminde bir sorun görülmemekle birlikte fen derslerinde öğrencilerin ciddi bir zafiyet içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin hemen hemen tamamının ancak rüştiye derecesine sahip olmalarından kaynaklanmaktaydı. Gerçi başmuallime Kız öğretmen okulundan (dârümuallimât) mezun olmuştu. Ancak o da yeni evlendiği için istenilen seviyede eğitime ilgi göstermemekteydi. Bu intizamsızlığın önünün alınması için yapılan uyarılar üzerine başmuallime bir tepki olarak görevinden ayrılmıştır. Birinci İnâs Mektebi, liva kızlarının yegâne eğitim kurumu idi. Bu sebeple boşluğun en kısa zamanda doldurulması ve eğitimin aksamaması gerekmektedir. Dirayetli bir muallime aranmış ve ne hazindir ki Müslüman kızlara eğitim verecek kadın bir muallime olarak Selma Nasır adında Hristiyan bir muallime bulunmuş ve görevlendirilmiştir (BOA.MF.HTF.3/130:4-5). Mahalli idare her ne kadar böyle bir tasarrufta bulunmuşsa da nezaret bu duruma pek sıcak bakmamıştır. Nitekim 18 Nisan 1332/1 Mayıs 1916 tarihli Beyrut Vilayeti Maarif Müdüriyetine yazılan bir yazıda Birinci İnâs Mektebine başmuallime olarak Selma Nasır'ın tayin edilmesinin araştırılması gereken bir durum (*şâyân-ı teemmül*) olduğu bildirilmiş bu konuda etraflı bir araştırma yapılarak Müslim bir kadın baş muallimenin bulunması istenmiştir (BOA.MF.HTF.3/130). Nitekim birçok arşiv belgesinde Müslim çocukların gayrimüslim mekteplere gönderilmemesi konusunda merkezin hassasiyeti görülmektedir. Örneğin Suriye Vilayetinden Maarif Nezareti'ne yazılan 24 Mayıs 1308/5 Haziran 1892 tarihli bir yazıda bölgede yabancı okulların sayısının hayli fazlaştığı ifade edilmektedir. Protestan ve Cizvit rahiplerinin Müslim çocuklara ücretsiz kırtasiye yardımı yapmalarından bahisle bu okullara olan rağbetin sona

*Ayhan DOĞAN, Sadık ÇETİN*

erdilmesi için çocukların velileri ile görüşüldüğü ve bu yolda önemli mesafeler katıldığı belirtilmektedir (BOA.MF.MKT.143.93.1.1). İleriki yıllarda da aynı sorunun devam ettiği ve Müslim muteber ahaliden bazılarının çocuklarını gayrimüslim mekteplere gönderdikleri belirtilmekte ve bu duruma son verilmesi istenmektedir (BOA.MF.MKT.327.41.5.1). Müslim çocukların gayrimüslim mekteplere devam etmemeleri konusunda Maarif Nezareti'nin büyük bir hassasiyeti varken Müslim kız çocuklarının okuduğu bir mektepte gayrimüslim bir baş muallimenin tayin edilmesi kabul edilebilir bir durum olarak değerlendirilmemiştir.

#### ***Hayriye İnâs Mektebi***

Okul, yerel maarif idaresi tarafından 1298/1882 yılında açılmış ve iki yıl sonra maarife devredilmiş dört muallimli bir mekteptir. Okul binası oldukça harap bir vaziyette olduğu için Sur Lazarist Mektebine nakledilmiştir. Esasen talebesi az olan bir okuldu. Diğer şubeler İnâs Mektebine alınarak memleketin en fazla ihtiyaç duyduğu devre-i ûla (birinci devre) sınıflarının sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Bu suretle dört şubeye ayrılan okulun her şubesinin başına bir muallime tahsis edilmiştir. Okulun eğitiminin zayıf olduğu görülmüştür (BOA.MF.HTF. 3/130:5).

#### ***Haddâdîn İnâs Mektebi***

Haddâdîn İnâs Mektebi, 1331/1915 yılında üç muallimeli olarak tahsisatı vilayet bütçesine dâhil edilerek Eylül başlarında açılmıştır. Okul kira ile tutulmuş kâgir bir binadır. Okulun rahle ve sıraları yeni ve güzel olmakla birlikte harita ve eğitim araç gereçleri bulunmamaktadır. Okulun muallimleri rüştiye mezunudur. Mektebin almış talebesi vardır. Mektep yeni açılmasına ve eksikliklerine rağmen eğitimde büyük bir sorun görülmemiştir (BOA.MF.HTF. 3/130:5).

#### ***Tebane İnâs Mektebi***

Okul, 1331/1915 yılı Eylül ayında tahsisatı vilayet bütçesine dâhil edilerek üç muallimeli olarak kâgir, kiralık bir binada eğitime başlanmıştır. Yaklaşık elli talebesi bulunan okulun binası eğitime uygun ve sıhhidir. Sıra, masa ve rahleleri az olup mefruşatı bulunmamaktadır. Yeni açılmış olan bu okulun ders araç gereçleri henüz tamamlanmamıştır (BOA.MF.HTF.3/130:5).

#### ***Hususi Mektepler***

Azınlıklar Meşrutiyet Dönemi'nin getirmiş olduğu özgürlük ortamını fırsat bilerek okulların denetlenmesine karşı çıkmışlarsa da 1914 yılında başlayan dünya savaşında Rum ve Ermeni azınlıkların düşman devletlerin safında yer alması, daha önce Balkan Savaşlarında kaybedilen topraklar nedeniyle azınlıkların sayıca azalması ve kapitülasyonların 1914 yılında tek taraflı kaldırılması gibi sebeplerle Osmanlı Devleti hususi okulların düzenlenmesi için uygun bir ortam bulmuştur. 1915 yılında bu konuda bir talimatname çıkarılmıştır. Bu talimatnameye göre azınlıklar ancak buldukları mahalle ve köylere hususi okul açabileceklerdi. Kendi dillerinde eğitim vermekle birlikte Türkçe, Tarih ve Coğrafya dersleri Türkçe ve Türk öğretmenler tarafından verilecekti. Okullar Maarif Nezareti ve mülki amirler tarafından denetime tabi tutulacaktı. 1913-1914 eğitim öğretim yılında Osmanlı Devleti dâhilinde



## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

azınlıklara ait 2596 ilkokul bulunmakta ve bu okullarda dört binden fazla öğretmen görev yapmaktaydı (Akyüz,2007:277).

Salnamelere göre kaleme alınan bir çalışmada Trablusşam kasabasında 6 azınlık mektebinin bulunduğu ifade edilmektedir (Çelik,7/2011:46). Ancak teftiş raporunda ise Maruni ve Rumlara ait sadece iki mektep zikredilmektedir (BOA.MF.HTF. 3/130:6).

### **Marunî Rum Mektebi**

Osmanlı toplumu azınlıklarından biri de Marunîlerdir. 1917 yılına Trablusşam'da genel nüfus 66548'dir. Bu nüfusun 5657'si Marunîlerden oluşmaktaydı (Behçet, Temimi,1333, II: 228). Bu durumda genel nüfusun yaklaşık % 8'i Marunîlerden müteşekkildi.

Marunî Rum Mektebi 1331/1915 senesinde Trablusşamlı Marunî matran vekili Lübnanlı Huri Arsanivsi tarafından resmi ruhsat ile açılmıştır. Okulun sorumlu müdürü de yine kendisiydi. Okul dört muallimli olup Abdülmesih adında Türkçe bir muallimi de mevcuttu. Okul Marunî kilisesi içinde ve üç odalıydı. Odaların dar oluşu ve teneffüs mahallinin bulunmaması sebebiyle öğrenciler kilisenin bahçesinde teneffüs etmekteydi. Okul eşyası olarak sıra ve levhalar bulunmaktaydı. Okulda Arapça ile eğitim yapılmaktaydı. Bunun yanında Fransızca da öğretilmekteydi. Türkçe eğitimi ise 1915 yılı için sadece kıraat yani okumaktan ibaretti. Okutulması zorunlu olan Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası ise Arapça verilmekteydi (BOA.MF.HTF. 3/130:6).

### **Rum Mektebi**

Rum Mektebi teftişin yapıldığı tarihten bir ay önce Arşid Baküne Zayna Kesab adında bir Rum papaz tarafından açılmıştır. Denetimin yapıldığı sırada okulun resmi ruhsatı bulunmamaktaydı. Müfettiş, ruhsat alınması konusunda tembihle bulunmuş; alınmadığı takdirde okulun kapatılacağını belirtmiştir. Okul, eski Rus Zükûr Mekteb'i binasında eğitim faaliyetlerini yürütmekteydi. 1. Dünya Savaşı sırasında düvel-i muhasıma olduğu için el konulan Rus Zükûr mektep binasının daha sonra Rum evkafından olduğu iddia edilmiş ve mahalli hükümet tarafından Rumlara teslim edilmiştir. Bina kâgir, geniş ve eğitime uygundu. Lüzumu kadar ve basit surette okul eşyası bulunmaktaydı. Eğitim Arapça yapılmaktaydı. Mektep muallimleri Frer mezunlarından Trabluslu gayrimüslimlerden oluşmaktaydı. Bu muallimlerden bazıları nizami öğretmen yaşının altındaydı. Ancak mevcut durum nedeniyle başka muallim bulunamadığından genç muallimlerin çalıştırıldığı belirtilmiştir. Talebelerin ilmi seviyesi düşüktü. Ancak geliştirilmeye çalışılıyordu. Türkçe derslerine Marunî Mektebinde bulunan Abdülmesih Cihan Efendi girmektedir (BOA.MF.HTF. 3/130:6).

### **Yabancı Mektepler**

Osmanlı Devletinde yabancı okulların açılması bazı devletlere verilen kapitülasyonların bir sonucu olmakla birlikte denetim mekanizmasının yeterince çalıştırılmaması da bu sayının artmasında bir etkendi. Devletin güçlü zamanlarında bir lütuf ve ihsan olarak verilen bu haklar ilerleyen dönemlerde devletin başına ciddi sorun açan bir vaziyet almıştır. 1856 Islahat Fermanı ile ülkedeki her cemaate okul

*Ayhan DOĞAN, Sadık ÇETİN*

açma yetkisi verilmesi bu cemaatler üzerinde hami sıfatını haiz devletlerin bu suretle Osmanlı Devleti dâhilinde illegal faaliyetlerine de fırsat sunmuştur. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesine kadar yabancı okulların açılmasında bir düzenin tesis edilmemesi bu konuda keyfiligi de beraberinde getirmiştir. Bu nizamnamenin yayımlanmasına kadar İstanbul dışında yaklaşık 900 yabancı okul açılmıştı. Öyle ki devletin bile okul götüremediği Doğu Anadolu'nun ücra yerlerinde yabancı okullar açılmaya başlanmıştır (Vahapoğlu,1997:102-108). Bu süreçte Amerikan mekteplerinin Trablusşam'da faaliyette olduğu görülmektedir. Amerikalıların bölgeye özel bir ilgileri bulunmaktaydı. Nitekim Osmanlı Devleti'nde ilk Amerikan mektebi 1824 yılında Beyrut'ta açılmıştır (Vahapoğlu,1997:109).

#### ***Amerikan Zükûr Mektebi***

Eski dönemlerde (mine'l-kadim) açılmış olan bu mektep 1321/1905 yılında bir ferman ile Kubbe Mahallesi'nde şehrin en yüksek yerinde inşa edilen binasına taşınmıştır. Okul binası sağlam, havadar ve sıhhi bir bina idi. Okul eşyaları ve eğitim araç gereçleri de binası gibi muntazamdı. Eğitim genellikle İngilizce yapılmaktaydı. Kırk iki yatılı ve seksen nehari öğrencisi bulunmaktaydı. İngilizcenin yanında Arapça ve Fransızca da verilmekteydi. Ancak bu lisanlardaki eğitim yeteri kadar iyi değildi. Türkçe eğitimi için Hristiyan bir muallim tayin edilmişse de bir mektepten mezun olmadığı için yeterli başarı elde edilememişti. Mektebin resmi ruhsatı bulunmadığı için en kısa sürede ruhsat alınması konusunda uyarılmıştır. (BOA.MF.HTF.3/130:7). Kasabada bulunan diğer yabancı mektep ise Amerikan İnâs Mektebiydi. Tatil gününe denk geldiği için okul denetlenememiştir. 130 öğrencisi bulunan okulda eğitim İngilizce ve mahalli dil ile yapılmaktaydı. İnâs Mektebinin de resmi ruhsatı bulunmadığı için zükûr mektebine yapılan ihtar bunlara da yapılmıştır (BOA.MF.HTF.3/130:7).

#### ***Trablusşam Kazası Nahiyeleri Teftişi***

Daha öncede ifade edildiği üzere Trablusşam kazasının İskele, Tartus, Arvad, Zanniye, Minye ve Hazur olmak üzere altı nahiyesi bulunmaktaydı. Ancak bunlardan teftiş raporu layihasında sadece İskele Nahiyesine yer verilmiştir. İskele nahiyesinde teftiş edilen ibtidâi mektepler Tehzibiye Zükûr ve İnâs Mektepleridir.

#### ***Tehzibiye Zükûr Mektebi***

1321/1905 yılında İskele Maarif Cemiyeti tarafından kurulan bu okul 1329/1914'de maarife devredilmiştir. Teftişin yapıldığı sırada okul İskele Frer mektebine nakledilmişti. Okul, ilk ve orta (devre-i ûla ve mutavassıta) sınıflarından oluşmaktaydı. Yüze yakın öğrencisi vardı. Dershaneleri küçük olmasına karşın mektep binası güzeldi. Binanın ön cephesinde bir bahçesi, arakasında ise geniş bir teneffüs mahalli bulunmaktaydı. Eşya olarak sıra, rahle, yazı tahtası, masa vs. vardı. Ders araç gereçleri ise mevcuttu. Muallimlerin ikisi askerde olup vekaleten idare edilmekteydi (BOA.MF.HTF.3/130:8).

## Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme

### Tehziye İnâs Mektebi

Okul 1327/1911 yılında İskele Maarif Cemiyeti tarafından açılmış ve 1330/1914 yılında maariften bir muallime tahsisatı verilmiştir. 1331/1915 yılında ise tamamıyla maarife devredilmiştir. Okul kiralık bir binada eğitime devam etmiştir. Okulun yaklaşık 120 öğrencisi bulunmaktaydı ve kiralık tutulan okul binası öğrencilere yeterli gelmeyen dar bir bina idi. Okulda rahle, sıra ve tahta gibi eşyalar muntazam olup eğitim araç gereçleri bulunmaktaydı. Eğitim mahalli lisan üzere yapılmaktaydı. Türkçe eğitimi ise zayıftı (BOA.MF.HTF.3/130:8).

### Livanın Nüfusu ve Mekteplere Devam Durumu

Teftişin son sayfasına müfettiş Beyrut Maarif Müdüriyetinin 9 Şubat 1331/22 Şubat 1916 tarih ve 24194 numaralı yazısının eki olan teftiş layihasından çıkarılan bir istatistik cetveli eklemiştir. Bu cetvelde livanın nüfusu ve mekteplere ait sayısal veriler bulunmaktadır.

**Tablo 2: Livanın Nüfusu**

Müslim		Gayrimüslim		Toplam		Genel toplam	Mülâhazat
Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız		
24528	23309	9501	8008	34029	31317	65426*	Umumi nüfus
1832	1859	548	582	2380	2441	4821	Eğitim yaşına gelenler

**Tablo 3: Mekteplere Devam Eden Çocukların Sayısı**

Okul	Adet	Talebe		Yekün
		Leyli	Nehari	
Sultani Mektebi	1	36	315	351
Darümuallimin	1	-	-	-
Altı dersaneli ibtidâi zükûr mektebi	1	-	190	190
Beş dersaneli ibtidâi inâs mektebi	2	-	400	400
Dört dersaneli ibtidâi zükûr mektebi	1	-	60	60
Üç dersaneli ibtidâi zükûr mektebi	1	-	80	80
Üç dersaneli ibtidâi inâs mektebi	2	-	100	100
İki dersaneli ibtidâi zükûr mektebi	4	-	230	230
Maruni zükûr mektebi (hususî mektep)	1	-	90	90

\* Toplam rakamın 65346 olması gerekiyor.

Rum zükûr mektebi <sup>8</sup> (hususî mektep)	1			
Amerikan zükûr mektebi (yabancı mektep)	1	42	80	122
Amerikan inâs mektebi (yabancı mektep)	1	-	130	130

İki tablo beraberce değerlendirildiğinde talebelerin okullara devam etme ve mecburi eğitim yaşına gelenlerin nüfusa oranı hakkında fikir edinilebilmektedir. Eğitim yaşında olanların toplamı 4821'dir. Bu durumda nüfusun % 7'sinin mecburi tahsil yaşında olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu oranın tamamının eğitime devam ettiği anlaşılmamalıdır. Nitekim okula devam eden öğrenciler 1753 kişi olarak hesap edilmektedir. Bu durumda zorunlu eğitim yaşına gelenlerin sadece % 36'sının okullara devam etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu rakamın da yanıltıcı olacağı dikkate alınmalıdır. Zira 1917 yılında Trablusşam liva merkezi ve nahiyelerinde 76 mektep bulunmaktaydı. Merkez kazada ise 45 erkek 12 kız mektebi mevcuttu. (Behçet, Temimi, 1333,II;228-229) Maarif teftiş layihasında ise zikredilen mektep sayısı 19'dur. Bu nedenle istatistikte verilen okula devam eden öğrenci sayısı ile zorunlu tahsil yaşına gelmiş olan öğrencilerin oranının kesin bir sonuç vermeyeceği dikkate alınmalıdır. 1917 senesine ait rakamlar dikkate alındığında merkez kazada eğitime devam eden 2120 erkek 880 kız öğrencinin bulunduğu ve bunları toplamının 3000 olduğu görülmektedir (Behçet, Temimi,1333,II;229). Bu rakamlar üzerinde yapılacak olan hesaplamada ise eğitim yaşına gelmiş olan çocukların % 62'sinin eğitime devam ettiği anlaşılmaktadır.

#### Raporda Vurgulanan Eksikliklerin Giderilmesi Yönünde Yapılan İşlemler

Yapılan teftiş faaliyeti eğitim bölgesinde bulunan eğitim kurumlarının ne durumda olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tespit edilen aksaklıkların giderilmesi adına ne gibi işlemler yapılmıştır? Ya da yapılan teftişler sadece kâğıt üzerinde mi kalmıştır? Merkezi idarenin bu raporları dikkate alıp almadığı esas sorulması ve araştırılması gereken bir meseledir. Bu soruların cevabını aynı fon içinde bulunan belgelerde görmek mümkündür. Nitekim 23 Mart 1332/5 Nisan 1916 tarihli bir yazıda raporun ilgili bölümlerinin bağlı oldukları dairelere gönderildiği belirtilmektedir. Beyrut Maarif Müdüriyeti tarafından gönderilen raporla ilgili 12 Nisan 1332/25 Nisan 1916 tarihli düzenleme ile yapılacak işler belirlenmiştir. Bunlar 18 Nisan 1332/1 Mayıs 1916 tarihli yazı ile Beyrut Maarif Müdüriyetine bildirilmiştir. Buna göre Trablusşam dârümuallimîni için kullanılan manastırın odalarının sınıf olmaya müsait olmaması nedeniyle gereken tadilatın yapılması ve bu tadilatın tatil günlerinde gerçekleştirilmesi, Birinci zükûr mektebinin adının bulunduğu mahalleye göre veya uygun bir isimle değiştirilmesi, Haddâdin zükûr mektebi Türkçe mualliminin askerde olması nedeniyle en kısa zamanda bir muallim bulunarak Türkçe eğitiminin devam ettirilmesi istenmiştir. Ayrıca tamiri gereken Kubbetü'n-nasr ve Cîsrîn Zükûr mekteplerinin tatil günlerinde tamir edilmesi ve birçok okulda noksan

<sup>8</sup> Rum zükûr mektebi hakkında bilgi verilmemiştir.

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

olan ders araç gereçlerinin karşılanması için acil olanlara öncelik verilmek suretiyle temin edilmesi istenmiştir (BOA. MF.HTF.3/130). Netice olarak müfettişlerin yoğun bir mesai ve gayret ile mektepleri tek tek gezerek gerçekleştirdikleri teftişe ait raporların cihan harbinin en sıcak günlerinde bürokrasinin tozlu raflarında kalmadığı ve merkezi idarenin bu raporların gereğini yapma ve takip etme konusunda hassas olduğu anlaşılmaktadır.

### **Sonuç**

Aralık 1915'te Trablusşam kaza merkezi ve İskele nahiyesine ait maarif teftiş raporundan hareketle denetlenen 19 eğitim kurumunun en önemli ihtiyacının yetenekli ve yeterli muallimler meselesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri bazı okullarda görev yapan muallimlerin silahaltına alınması ve bunların yerlerinin doldurulamamış olmasıdır. Öte yandan bu süreçte okul olarak tutulan kiralık binaların önemli bir kısmının ihtiyaca cevap vermediği görülmektedir. İhtiyacın karşılanması amacıyla Birinci Dünya Savaşı sırasında *düvel-i muhasıma* olarak tabir edilen Osmanlı Devleti'ne düşman olan devletlere ait eğitim kurumlarından kalma binalar kullanılmıştır. Bu tasarruf sadece *düvel-i muhasıma* tabiiyetindeki mektepler için geçerliydi. Nitekim aynı süreçte azınlık okulları ve henüz İtilaf devletleri safında savaşa katılmamış olan Amerikan devletine tabi mektepler eğitimlerine devam etmiştir.

Birinci Dünya Savaşı'nın devam etmesi kaza merkezi ve diğer okullarda eğitimi aksatan unsurlardandır. Zira savaş sürecindeki zorluklar ders araç gereçlerinin en önemlisi olan kitapların İstanbul'dan gelişinde gecikmelere neden olmuş ve bu gecikmeyi telafi etmek amacıyla *istiktab* (söyleyip yazdırmak) suretiyle eğitime devam edilmiştir. Ayrıca ders araç gereçlerinin birkaç levha, rahle ve haritalardan ibaret oluşu derslerin istenilen seviyede işlenmesini engellemiştir. Okullarda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde mahalli dilin kullanılmasına izin verilmekle birlikte devlet Türkçe eğitimine hassasiyet göstermiştir. Ancak bu hassasiyete rağmen bu konuda istenilen seviyede bir başarının gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Trablusşam'da maarif alanında faaliyet gösteren cemiyetlerin bazı okulların kuruluşunda etkin rol oynadıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca münferit şahsiyetlerin de açtıkları okulların zaman içinde maarife devredildiği görülmektedir. İskele Maarif cemiyetinin açtığı okullar ve Vatanıye Zükûr Mektebi bunlara örnek olarak verilebilir. Bunların yanında devletin yabancı okullara olan rağbetin engellenmesi amacıyla aldığı önlemlerin olumlu neticeler verdiği de görülmektedir. Nitekim Sultani Mektebi bölgedeki yabancı okullara olan ilgiyi azaltmıştır.

Maarif teftiş raporunda ifade edilen olumsuzluklar diğer telif eserlerle de örtüşmektedir. Nitekim *Beyrut Vilayeti* adlı esere göre Trablusşam merkez kazası ve nahiyelerinde 76 mektep bulunmaktaydı. Bunlardan 31'inin tahsisatı doğrudan merkezi hükümet tarafından karşılanmaktaydı. Bu okullardaki muallimlerin önemli bir kısmının öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmamaları eğitimin kalitesinin düşmesinde önemli bir etkendi. Bir diğer etken ise muallimlerin ekonomik durumlarıydı. Nitekim merkezi hükümetten gönderilen tahsisat ile istenilen deneyim

Ayhan DOĞAN, Sadık ÇETİN

ve tecrübeye muallim çalıştırmak mümkün değildi. Söz konusu durum sadece Trablusşam Kaza merkezinde değil diğer kazalarda da genel olarak aynı minvalde devam etmekteydi. Hatta köylerdeki durum daha da içler acısı idi. Nitekim lakaytlık, vurdumduymazlık ve ilgisizlik o dereceye varmıştı ki bu durum söz konusu eserde muallimlerin *tabiat-ı esasiyesi* halini aldığı şeklinde ifade edilmektedir.

1915 sonlarına gelindiğinde Osmanlı maarif hayatında olduğu gibi Trablusşam maarif hayatında da büyük sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır. Tespit edilen bu sorunların bazılarının Türkiye’de halen yaşanıyor olması eğitim alanında yapılacak daha birçok işin olduğu anlamına gelmektedir.

#### **Kaynakça**

BOA.MF.HTF.3/130  
BOA.MF.HTF.1/32  
BOA.MF.HTF.5/115  
BOA.MF.MKT.143.93.1.1  
BOA.MF.MKT.327.41.5.1  
BOA.MF.MKT.153.164.1.1

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: PegemA Yayınları.

Çelik, K. (2011). Maarif Salnamelerine Göre Trablusşam Sancağının Eğitim Kurumları, *Adıyaman Üniv. Sos. Bil. Ens. Der. 7*, (38-51).

Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş, *OTAM*, 26, (55-91)

Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası, c.3-4

Gökmen, E. (2006). Aydın Vilayetinde Sıbyan Mekteplerinin İptidâi Mekteplere Dönüştürülmesi, *OTAM*, 20, (149-173).

Güçtekin, N. (2015). *Eğitimli Neslin 1. Dünya Savaşı’yla İmtihanı*, İstanbul: İskenderiye Kitap

Halaçoğlu Y. ve Aydın M. A. (1993). Cevdet Paşa, *DİA*, 7, (443-450).

Külünk, M. E. (2006). *Kapitülasyonların Kaldırılması 1914*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Mehmet Behçet ve Refik Temimi (1333-1335) Beyrut Vilayeti, Beyrut Vilayet Matbaası, I-II

Öztürk, C.(1993). Darülmaullimin, *DİA*, 8, (551-552).

Su, K. *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sezen T. (2017). *Osmanlı Yer Adları*, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müd. Yayın No 26.

## *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

Tomar, C.(2012). Trablusşam, *DİA*, 41, (292-294)

Vahapoğlu, H. (1997). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. İstanbul: MEB Yay.

### **Extended abstract**

#### **Introduction**

Spurred on by the imperial Edict of Gülhane, a spate of significant changes swept through the Ottoman Empire, and the education system was not immune to this sea-change. In the process, the necessary arrangements were made to centralize education and to manage it through regular education programs. It required a specific auditing and inspection mechanism to ensure that the innovations introduced, and the resources committed to education, had achieved the desired results. For this reason, the inspection activities in education were carried out pursuant to a specific plan and numerous inspection reports were produced and sent to the relevant official bodies. These reports contained crucial information about the state of the education system in the audited regions. However, there are not enough studies regarding the inspection reports in the education system. Studies on the state of education in the Ottoman provinces usually contained statistical information. It should be noted that the provision of bare statistical data does not go far enough towards explaining the state of education in rural regions and the problems encountered. It appears that the main source of information on the state of education in the provinces was the inspection reports carried out within the education system. In fact, these reports contain useful information on the physical characteristics of the educational facilities, the teachers themselves and the teaching materials. One of these is the Inspection Report of Tripoli numbered 1331/1915. This study attempts to illustrate the state of the education system in the region during the First World War.

#### **Method**

This study aims at pinpointing certain historical facts through a review of historical documents. The study uses inspection reports recovered from the archives of the Turkish Presidency, Presidency of State Archives, Ministry of Education, Higher Board of Inspection. Other documents from the same archives were also analyzed and reviewed and the study entitled "The Beirut Province" containing inspection reports undertaken in Tripoli was used as a reference work. Also, current literature on the subject was reviewed to help with the research. On the basis of the content of the historical documents reviewed, the schools were categorized as Darülmualimin (Teacher's Training School), Sultani, (Sultani School), İptidai (Primary School), as well as minority and foreign schools. The fact that the documents used in the study are official state documents containing first-hand information from inspectors in the field contributes to the reliability of the study. When analyzing the documents, the Turkish Historical Society's date conversion program was utilized to convert Hijri and Rumi calendars into the Gregorian calendar. In order to ensure the

correct pronunciation of the locales referenced in the study, the study entitled *Osmanlı Yer Adları (Ottoman locales)* was taken into consideration.

### **Results and Discussion**

The timeline of inspections in the Ottoman state was determined in plans forwarded in advance by the education administrators. The objective was to maintain the inspections on a regular basis. However, due to the cumbersome bureaucracy and the climatic conditions, there were often delays with the inspections. The inspection began in December 1915 as weather conditions improved. According to the inspection report for Tripoli, 19 schools in total were inspected. Of these schools, 17 were located in the district center whilst the remaining 2 were located in Iskele sub-district. At the beginning of the First World War in 1914, the Ottoman Empire unilaterally abolished the capitulations and ended the concessions granted to institutions in states operating under the Ottoman Empire that had sided with the Allied Powers. The activities of schools belonging to these states were also brought to an end. However, the activities of churches and orphanages continued. The schools of the enemy states were appropriated as educational institutions in the process. This applied only to schools belonging to states who had sided against the Ottoman Empire during the war. In fact, minority schools and schools of the American government that had not yet sided with the Allied Powers continued to provide education in those schools during the same period. In addition, it is also noteworthy that the Russian boys' school building, which had been appropriated as Russia was an enemy state, was handed over by the local government to the Greeks on the grounds that it belonged to a Greek religious foundation.

The first primary schools of the Ottoman education system were opened towards the end of 1873 in Istanbul during the tenure of Minister for Education, Ahmet Cevdet Pasha. These schools used modern methods and techniques to educate the students. On the basis of the inspection reports of primary schools and other types of schools in the center of Tripoli and in Iskele sub-district, the conclusion can be drawn that the most acute need was for skilled teachers. One of the most important explanations for this situation was the call to military service, which had also included teachers working in certain schools during the war. The gap left by teachers sent to war could not be filled. Another notable shortcoming recorded in the reports was the unsuitability of buildings rented as educational facilities. The ongoing war also caused disruptions to the shipment of course materials to the provinces. In fact, there were delays in the arrival of teaching materials from Istanbul. For this reason, the dictation method was used to continue educational activities. On the other hand, insufficient and inadequate teaching materials in schools prevented the achievement of the desired levels of quality in education.

While the Ottoman state allowed the use of the vernacular in schools, it also attached importance to education in Turkish. However, the desired results were not being achieved in education in Turkish.



### *Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Trablusşam Maarifi Üzerine Bir İnceleme*

It is noteworthy that educational communities operating in Tripoli also played an active role in the construction of some schools. Private individuals also opened schools. However, in time, these schools were handed over to the Ministry. The schools opened by the Iskele Committee of Education and the Vataniyye Zükûr Schools can be cited as examples.

During the First World War, educational life in central Tripoli and in Iskele sub-district was beset by serious complications, partly due to the war and partly due to educational issues.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 429-448

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARININ BELİRLENMESİ<sup>1</sup>

**Ramazan ALABAŞ**

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ralabas@kastamonu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-9278-2534

**Halil İbrahim AKYÜZ**

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakyuz@kastamonu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-1614-3271

**Selman Tunay KAMER**

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tkamer@kastamonu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0002-1504-1273

**Makale Geliş Tarihi:** 19.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 21.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Alabaş R & Akyüz H. İ. & Kamer S. T. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 429-448.

### Öz

*Araştırmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları ile ilgili durumları çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Tarama modelindeki betimsel araştırmanın verileri, “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 2260 kişi katılmıştır. Çalışmada katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının bazı sosyodemografik özellikleriyle ilişkileri incelenmiştir. Veriler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 2260 kişinin yaş ortalaması 21.40 olup katılımcıların % 48.7’si kadın, % 51.3’ü erkek, %56.5’i yüksekokul ve fakültelerde, %43.5’i meslek yüksekokullarda öğrenim görmektedir. Ölçekten alınan en yüksek puan 125 ve en düşük puan 27 olup ortalaması 93.55’dir.*

<sup>1</sup> Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından KÜ-BAP01/2017-64 Proje Numarası ile desteklenmiştir.

Ramazan ALABAŞ, Halil İbrahim AKYÜZ, Selman Tunay KAMER

*Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre kadın katılımcıların toplumsal cinsiyet algısı puan ortalaması erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Üniversite öğrencilerinin yaşları ile toplumsal cinsiyet algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre iki grubun (fakülte ve MYO) toplumsal cinsiyet algısı puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Araştırmada, katılımcıların toplumsal cinsiyet algısını etkileyen değişkenlerin cinsiyet, öğrenim gördükleri yükseköğretim birimi (fakülte ya da MYO), ailelerinin yaşadıkları yer ve öğrenimleri süresince kaldıkları yer olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Toplumsal cinsiyet, üniversite öğrencileri, öğrenci algısı, yükseköğretim

## DETERMINATION OF GENDER PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATES

### Abstract

*The aim of this research is to determine the gender perceptions of undergraduate students and examine them according to various variables. The research carried out using screening method from quantitative research designs. "Perception of Gender Scale" was used to determine the participants' perceptions of gender. A total of 2260 undergraduate students were included in the sample. In this study, the relationship between Perception of Gender Scale and sociodemographic characteristics was investigated. The independent samples t-test, one way ANOVA and Scheffe tests were used for analyzing the datum. 48.7% of participants were female while 51.3% were male. Of all the participants, 56.5% were studying at faculty while 43.5% were studying at vocational school. Students who participated to research gathered 125 point as the highest point and 27 point as the lowest point from perception of gender scale and the point averages was determined as 93.55. According to the results of the t-Test in the research, the mean score of the perception of gender females were significantly higher than the mean of total scores of males. A significant difference was not observed between student's age and the mean score of the perception of gender ( $p>0,05$ ). According to the results of the independent samples t test in the research, the mean score of the perception of gender showed significant differences in between two groups (faculty and vocational school) ( $p<0,05$ ). It was found that gender, their school type (faculty or vocational school), their parents' residence, and where they stay during their education might have an influence on their perceptions of gender.*

**Keywords:** Gender, undergraduate, student perceptions, higher education

### Giriş

Toplum ortak bir mekânda birlikte yaşayan, ortak bir kültüre bağlı ve belirli bir toplumsal birim olarak işlevde bulunan bireylerin örgütlü işbirliğidir (Fichter, 2001:75). Bireylerin işbirliklerinde, ortak bir kültüre bağlılıklarında ve toplumsal işlevleri yerine getirmelerinde ise sosyalleşme önemli bir süreçtir. Sosyalleşme,

## *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi*

Ergün'e (1992:61) göre farklı sosyal çevre etkileriyle bireyin bazı tutum ile davranışları öğrenmesi, bunları benimsemesi ve çevresine uyum göstermesidir. Bu sosyalleşme süreci içerisinde toplumsal düzen ve kurallar yanında roller, tutum ve değerlerin açık ya da örtük olarak öğrenilmesi söz konusudur. Sosyalleşme sürecinin etkili olduğu alanlardan birisi de bireylerin cinsiyet rollerini öğrenmeleri ve bireylerde toplumsal cinsiyet algısının oluşumudur. Bu öğrenme ve algı süreci salt bilgi edinme süreci olarak düşünülmemeli aynı zamanda bilginin gündelik hayata uyarlanmasında kendisini gösteren bilinç ve duyguları da işe katan bireysel bir oluşum ve değişim süreci olarak da görülmelidir. Bu bağlamda sosyalleşmenin özel bir görünümü olan eğitim (Ergün, 1992:60) kurumlarına düşen görevlerden birisi de bütün öğretim kademelerinde cinsiyet ayrımcılığına bağlı kalıp önyargıların ortadan kaldırılması anlayışını egemen kılmaktır. Eğitimle ilgili cinsiyet ayrımcılığı, "insanlık tarihi boyunca dişil/eril etkileşimin ontolojik doğasını bozan ilk ayrılık yanılması, kadın ve erkeğin kapasite gerçekleştirme yolunu tıkayan" bir konudur (Akgündüz, 2012:257). Bu bağlamda okullarda verilen toplumsal cinsiyete ilişkin açık ya da örtük mesajlar bireylerin algıları, kadın ve erkeğe yönelik bakış açılarında etkili olmaktadır (Alabaş, 2018:1317). Ülkemizde "kadın hakları ile tarihsel süreçte kadın konusunun öğretim ortamlarına nasıl taşınabileceği yakın zamanda eğitimcilerin ilgilendiği" konulardan birisi olmuştur (Karaçalı Taze ve Dilek, 2018:1739). Nitekim "kadın tarihi çalışmaları, kadınların bireysel ve kolektif seslerinin duyulmasına imkân vermesi, tarihsel süreçte kadınların nasıl eylemde buldukları ve dünyanın değişmesine nasıl katıldıkları konusundaki bilgilerin görünür kılınması açısından" önemlidir (Belenli ve Kiriş Avaroğulları, 2017:289). Bu türden araştırmalar yoluyla kadın konusunun öğretim ortamlarına taşınması toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğretime katkı sunacaktır.

Sosyologların cinsiyeti ve toplumsal cinsiyeti birbirinden ayırdıklarını ifade eden Giddens'e (2012:526) göre "cinsiyet" insan bedenindeki biyolojik farklara işaret ederken "toplumsal cinsiyet" kadın ile erkek arasındaki ruhsal, sosyal ve kültürel farklara işaret etmektedir. Bir kavram olarak "toplumsal cinsiyet"i sosyolojiye dâhil eden Ann Oakley tarafından cinsiyet kavramıyla biyolojik bakımdan erkek ile kadın ayrımı anlatılırken, toplumsal cinsiyet kavramıyla da erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal açıdan eşit olmayan bölünme ifade edilmektedir (Vatandaş, 2007). Oakley (2016:5) toplumsal cinsiyeti kültürel bir kavram olarak tanımlarken cinsiyeti ise biyolojik bir kavram olarak tanımlamaktadır. Cinsiyet kavramı ile kastedilen biyolojik ve anatomi ilişkili anlamlandırma iken, toplumsal cinsiyet kavramı ile psikolojik, kültürel ve sosyal olarak inşa edilen anlamlar kastedilmektedir (West & Zimmerman, 1987:125). Bireylerin toplumsal cinsiyet algısı ise kalıplaşmış kadın ve erkek rollerine dayalı önyargıları ve ayrımcılığı içerebilmektedir. Bu bağlamda da cinsiyet eşitsizliğine dayalı uygulamalara yol açabilmektedir. Cinsiyet eşitsizliğine dayalı anlayışların/algıların bilinmesi ve toplumun her kesiminde var olan eşitsizlik algılarının değiştirilmesi önemlidir. Toplumun önemli bir kesimini oluşturan üniversitelere genel olarak toplumun ilerlemesine ve toplumsal dönüşüme öncülük etmesi misyonu yüklediği göz önünde bulundurulduğunda üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının daha eşitlikçi bir yaklaşımda olması beklenmektedir.

Dolayısıyla bir kısmı halen ergenlik dönemini yaşayan bir kısmı da yetişkin dönemine adım atan ve de yetişkinlik dönemini yaşayan üniversite gençliğinin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin farklı mesleklere atılarak toplum hayatında yer alacakları düşünüldüğünde toplumsal cinsiyet rollerine eşitlikçi bir biçimde yaklaşarak içinde yaşadıkları toplumdaki ayrımcı anlayışların ortadan kaldırılmasında önemli roller üstlenecekleri de unutulmamalıdır. Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yapılan toplumsal cinsiyet algısı çalışmalarının belirli fakülte/bölüm ya da belirli sınıfa devam eden sınırlı sayıda katılımcıyla yapıldığı görülmektedir (Atış, 2010; Öngen ve Aytaç, 2013; Güzel, 2016; Yıldız ve Keçeci, 2016; Dinç ve Çalışkan, 2016; Direk ve Irmak, 2017; Elgün ve Yeniçeri Alemdar, 2017; Zöhre Türkmenoğlu ve Vefikuluçay Yılmaz, 2018). Literatürde üniversite genelindeki bütün lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını belirleyen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla üniversitenin genelini kapsayan (lisans ve ön lisans öğrencileri) bu araştırma ile daha güvenilir bir toplumsal cinsiyet algısı profili elde edilmiş ve literatüre lisans öğrencileri yanında ön lisans öğrencilerinin de toplumsal cinsiyet algıları ile ilgili bir çalışma eklenmiş olacaktır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim sisteminin kadınlar ve erkekler için kalıplaşmış rolleri ürettiği ve bu rollerin de kız ve erkek çocukların mesleki ve eğitimsel tercihlerine yansıdığı (Ergün ve Kamer, 2010) düşünüldüğünde eğitimin sosyal boyutundaki ayrımcı anlayışlara ilişkin fikir ve uygulamaların önlenmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Bu önleme çabaları içerisinde halen uygulanmakta olan “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2016-2020)” ve “Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2018-2023)”nda üniversitelere de görevler verilmiştir. 2015 yılında da Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı “toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının üniversitelerde geliştirilip yaygınlaştırılması için Yükseköğretim Kurumları Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum Belgesini hazırlamış ve uygulanmak üzere üniversitelere göndermiştir” (Savaş, 2018). Bütün bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amacın gerçekleşmesi için cevap aranan sorular şunlardır:

1. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının dağılımları nasıldır?
2. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile öğrenim gördükleri birim (Fakülte, Yüksekokul veya Meslek Yüksekokulu) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile en son mezun oldukları ortaöğretim kurumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi

6. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile ebeveynlerinin yaşadığı yerleşim yerlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ile halen kaldıkları yer arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (1994:79) göre tarama modelleri; "çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir."

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018 yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin fakülte ve meslek yüksekokullarda öğrenim gören 26206 lisans ve ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden olasılıklı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan rastgele örnekleme kullanılmıştır. Araştırma öncesinde evrendeki öğrenci sayıları üniversitenin Öğrenci İşleri Biriminden alınmış ve her bir fakülte ve meslek yüksekokulunun büyüklükleri oranında örnekleme temsil edilmesi için örneklem sayıları hesaplanmıştır. Araştırmada, 0.02 örneklem hatası ile ve %95 güven düzeyinde toplam 2193 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada hedeflenen örneklemin üzerinde bir sayıya (2260 katılımcıya) ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik Altınova ve Duyan'ın (2013) geliştirdiği Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek olup 25 maddeden oluşan (10 maddesi olumlu, 15 maddesi olumsuz) tek boyutlu beşli Likert (tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1)) tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise 0.872'dir. Ölçekten 25 ile 125 aralığında puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar "olumlu" toplumsal cinsiyet algısını, düşük puanlar ise "olumsuz" toplumsal cinsiyet algısını ifade etmektedir. Puanlamada daha detaylı bir değerlendirme yapabilmek için Tekin'in (2017) kullandığı puan aralıkları kullanılmıştır. Puan aralıklarının ne anlama geldikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1:** TCAÖ'nün Puan Aralıkları ve Anlamları

Puan Aralıkları ve Anlamları	Puan	Anlamı
(1.00 - 1,80) x 25	25-45	Çok olumsuz toplumsal cinsiyet algısı
(1.81 - 2,60) x 25	46-65	Olumsuz toplumsal cinsiyet algısı

(2.61 - 3,40) x 25	65-85	Orta derecede olumlu toplumsal cinsiyet algısı
(3.41 - 4,20) x 25	85-105	Olumlu toplumsal cinsiyet algısı
(4.21 - 5,00) x 25	105-125	Çok olumlu toplumsal cinsiyet algısı

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmaya veri toplama işlemi gerekli izinler alındıktan sonra başlamıştır. Bunun için öğrencilerin öğrenim gördüğü birimler ziyaret edilmiş, ilgili birim yöneticilerinden ya da öğrencilerin öğretim elemanlarından izin alınarak öğrencilerle iletişime geçilmiş ve veri toplama için onayları alınmıştır. Veri toplama işlemi 2018 yılının Ocak ve Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle öğrencilerin eğitim aldıkları fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulunda araştırmacılar tarafından veriler toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, katılımcıların kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, okul türü, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, öğrencilerin öğrenim sürelerinde ikamet ettikleri yer) açıklamak için yüzde ve frekans değerleri, katılımcıların ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapları belirleyebilmek için her bir madde için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Veriler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri ve farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testi ile değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulguları “Üniversite Öğrencilerinin Sosyo Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular”, “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular” ve “Sosyo Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular” olmak üzere üç başlık şeklinde değerlendirilmiştir.

#### *Üniversite Öğrencilerinin Sosyo Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü birim, mezun olduğu okul ve ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2: Katılımcıların Sosyo Demografik Dağılımları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	1101	48.7
	Erkek	1159	51.3
	<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	18 ve Altı	130	5.8
	19	314	13.9
	20	560	24.8
	21	472	20.9

*Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi*

	22	300	13.3
	23	217	9.6
	24 ve Üzeri	267	11.8
	<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>100</b>
<b>Öğrenim Gördüğü Birim</b>	Fakülte/Yüksekokul	1276	56.5
	MYO	984	43.5
	<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>100</b>
<b>Mezun Oldukları Lise Türü</b>	Lise, Anadolu, Süper, Fen Lisesi	1060	46.9
	Özel Lise/Kolej	86	3.8
	Meslek Lisesi	738	32.7
	İmam Hatip Lisesi	250	11.1
	Açık Lise	78	3.5
	Diğer	48	2.1
	<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>100</b>
<b>Ailesinin Yaşadığı Yer</b>	İl	1089	48.2
	İlçe	745	33.0
	Köy/Kasaba	426	18.8
	<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>100</b>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin % 48.7'si (1101) kadın, % 51.3'ü (1159) erkektir. Katılımcıların %24.8'i (560) 20 yaşında, %20.9'u (472) 21, %13.9'u (314) 19, %13.3'ü (300) 22, %9.6'sı (217) 23, %11.8'i (267) 24 ve üzeri, %5.8'i (130) ise 18 yaş ve altındadır. Katılımcıların %56.5'i (1276) yüksekokul ve fakültelerde öğrenim görmekte iken, %43.5'i (984) meslek yüksekokullarda öğrenim görmektedir. Katılımcıların %46.9'u (1060) Lise, Anadolu, Süper, Fen Lisesi, %32.7'si (738) Meslek Lisesi, %11.1'i (250) İmam Hatip Lisesi, %3.8'i (86) Özel lise/kolej, %3.5'i (78) Açık Lise, % 2.1'i (48) diğer okullardan mezundur. Katılımcıların ailelerinin %48.2'si (1089) il merkezinde, %33'ü (745) ilçe merkezinde, % 18.8'i (426) ise köy veya kasabada ikamet etmektedir.

*Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular*

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının dağılımlarını belirlemek için ölçekten elde ettikleri toplam puanlar incelenmiştir. Tablo 3'te TCAÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler gösterilmiştir.

**Tablo 3: TCAÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler**

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Maks.</b>	<b>Ort.</b>	<b>Standart Sapma</b>
<b>Toplumsal Cinsiyet Algısı</b>	2260	27	125	93.55	18.022



Tablo 3'e göre üniversite öğrencilerinin ölçekten elde ettikleri puanlar incelendiğinde, minimum puanın 27, maksimum puanın 125 olduğu görülmüştür. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algı puan ortalaması 93.55'tir. Elde edilen puandan hareketle katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları açısından olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir.

*Sosyo Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular*

*Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet algı puanı ortalamasının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Cinsiyete Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Kadın	1101	101.63	15.337	23.071	22	.000
Erkek	1159	85.88	17.009		58	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kadın katılımcıların ortalama puanının 101.63, erkek katılımcıların ise 85.88 olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet algısı olumlu düzeydedir. Yapılan analiz sonucunda kadınların puan ortalaması, erkeklerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Başka deyişle kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Kadınlar erkeklere göre eşitlikçi toplumsal cinsiyet bakış açısına sahiptir.

*Katılımcıların Yaşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

Katılımcıların yaşlarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 5:** Katılımcıların Yaşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
18 ve Altı	130	93.78	19.376	90.41	97.14
19	314	93.27	18.081	91.26	95.28
20	560	94.04	18.467	92.50	95.57
21	472	94.66	17.551	93.07	96.25
22	300	93.78	17.093	91.84	95.73
23	217	92.37	18.473	89.90	94.85
24 ve Üzeri	267	91.52	17.768	89.38	93.66
<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>93.55</b>	<b>18.022</b>	<b>92.81</b>	<b>94.30</b>

## Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yaş gruplarına göre ortalamaların genel ortalama etrafında ve bir birlerine yakın olarak dağıldığı görülmektedir. Tüm yaş gruplarında Toplumsal cinsiyet algı puanları açısından bakıldığında hepsinin olumlu toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu söylenebilir. Yaş gruplarına göre grupların arasında istatistiksel bir farkın varlığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (Tek Yönlü) sonuçları ise tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 61:** Yaş Değişkenine Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Puanlarının ANOVA

*Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kereler Ortalaması	F	p.
Gruplar Arası	2164.738	6	360.790	1.111	.353
Gruplar içi	731547.784	2253	324.699		
Toplam	733712.522	2259			

Yukarıdaki tabloya göre üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p>0.05$ ). Diğer bir ifadeyle yaş gruplarına göre toplumsal cinsiyet algı puanları değişmemektedir.

### *Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Birime (Fakülte/MYO) Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte(yüksekokul) ve meslek yüksekokullarda öğrenim görme durumlarına göre elde ettikleri toplumsal cinsiyet puan ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Fakülte	1276	96.51	18.125	9.044	2258	.000
MYO	984	89.72	17.152			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yüksekokul/fakültelerde öğrenim gören 1276 öğrencinin toplumsal cinsiyet algı puan ortalaması 96.51; meslek yüksekokullarında öğrenim gören 984 öğrencinin puan ortalaması ise 89.72'dir. Her iki grup da olumlu toplumsal cinsiyet algısına sahiptir. Bağımsız gruplar t testi sonucuna bakıldığında gruplarının ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür ( $p<0.05$ ). Dolayısıyla fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir.

### *Katılımcıların En Son Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Algı Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

Üniversite öğrencilerinin en son mezun olduğu orta öğretim okul çeşidine göre toplumsal cinsiyet algı puan ortalamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8:** Mezun Olunan Okul Çeşidine Göre Toplum Cinsiyet Puan Ortalamaları

Mezun Olduğu Okul	N	Ortalama	Std. Sapma
Özel Lise/kolej (B)	86	95.81	18.618
Meslek Lisesi (C)	738	92.44	17.626
İmam Hatip Lisesi (D)	250	87.68	17.836
Açık Lise (E)	78	89.23	19.580
Diğer (F)	48	91.58	19.201
<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>93.55</b>	<b>18.022</b>

Yukarıdaki tablo incelendiğinde genel olarak mezun olunan okul türüne göre tüm grupların toplumsal cinsiyet algılarının 87,68 ile 95,64 puan arasında değiştiği ve tümünün olumlu toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık oluşturma durumunun testi amacıyla gerçekleştirilen varyans analiz sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9:** Mezun Olunan Okul Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Farklar
Gruplar Arası	17654.815	5	3530.963	11.115	.000	A-C,D
Gruplar içi	716057.706	2254	317.683			B-D
Toplam	733712.522	2259				C-D,A D-A,B,C

Tablo 9'a göre katılımcıların mezun oldukları okul türü puan ortalamaları arasında en az birinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi okul türünde meydana geldiğine dair yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılığın Lise Mezunları (A) olanların, Meslek lisesi (C) ve İmam Hatip Lisesi (D) mezunu olanlardan istatistiksel olarak ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Özel Kolej Mezunları (B) olanların ortalaması ise İmam Hatip Lisesi Mezunlarının (D) ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, Meslek Lisesi Mezunlarının (C), Lise (A) ve İmam Hatip Lisesi (D) mezunlarının ortalamasından farklı olduğu, İmam Hatip Lisesi Mezunlarının (D) ortalama puanları ise istatistiksel olarak Lise, Meslek Lisesi ve Özel Kolejden farklı olduğu ortaya konulmuştur ( $p<0,05$ ).

#### *Katılımcıların Ailelerinin Yaşadıkları Yere Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puan Ortalamalarının İncelenmesi*

Üniversite öğrencilerinin uzun süre yaşadıkları yer ile toplumsal cinsiyet arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere katılımcılara ailelerinin yaşadıkları yer sorulmuştur. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin yaşadıkları yerlere göre toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin puan ortalamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

## Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi

**Tablo 102:** Ailelerinin Yerleşim Yerlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Puan Ortalamaları

Yerleşim Yeri	N	Ortalama	Std. Sapma
İl Merkezi (A)	1089	95.51	18.318
İlçe Merkezi (B)	745	92.73	17.952
Köy Kasaba (C)	426	89.98	16.714
<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>93.55</b>	<b>18.022</b>

Tablo 10'a göre öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yerlere göre toplumsal cinsiyet puan ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamanın "Köy Kasaba"da yaşayanlara ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 89.98$ ). Bu ortalama da olumlu bir toplumsal cinsiyet algısına işaret etmektedir. Aileleri "İlçe Merkezi"nde yaşayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı 92.73 iken, il merkezinde yaşayanların ise 95.57'dir. Her üç grup içinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bu ortalamalar arasında istatistikî anlamda farkın var olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11:** Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Toplumsal Cinsiyet Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Farklar
Gruplar Arası	10127.811	2	5063.905	15.795	.000	A-B-C
Gruplar içi	723584.711	2257	320.596			
Toplam	733712.522	2259				

Yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında grupların ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Diğer bir ifadeyle gruplardan en az bir tanesinin ortalaması diğer gruplardan farklıdır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Scheffe testi sonucunda grupların tamamının ortalamasının birbirinden istatistikî olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yerleşim yerlerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet puanlarında anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda aileleri il merkezinde (A) yaşayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının ilçe merkezinde (B) ve köy merkezinde (C) yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Katılımcıların Üniversite Eğitimleri Süresince Kaldıkları Yere Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puan Ortalamalarının İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimleri süresince kaldıkları yer ile toplumsal cinsiyet algı puan ortalamaları tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12:** Kalınan Yerlere Göre Toplumsal Cinsiyet Puan Ortalamaları

Kalınan Yer	N	Ortalama	Std. Sapma
Devlet Yurdu (A)	635	99.14	17.068
Özel Yurt (B)	416	92.78	17.323
Tek Başına Evde (C)	100	87.44	21.142
Aile Birlikte Evde (D)	451	91.18	17.558
Arkadaşla Birlikte Evde (E)	521	91.10	18.043
Akrabayla Evde(F)	25	86.16	17.888
Kurum/Dernek misafirhanesi (G)	24	84.63	18.342
Eşimle Evde (H)	78	94.68	17.040
Diğer (I)	10	97.60	12.465
<b>Toplam</b>	<b>2260</b>	<b>93.55</b>	<b>18.022</b>

Eğitimleri süresince kaldıkları yere göre katılımcıların toplumsal cinsiyet puanlarının incelenmesi sonucunda en yüksek puan ortalamasının 99,14 ile devlet yurdunda kalan öğrencilerin olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 84,63 ile kurum/derneklere ait misafirhanede kalanların olduğu görülmektedir. Kalınan yere göre ortalamaları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan varyans analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 133:** Katılımcıların Kaldığı Yere Göre Toplumsal Cinsiyet Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Farklar
Gruplar Arası	33045.851	8	4130.731	13.271	.000	A-B,C,D,E,G B-A
Gruplar içi	700666.670	2251	311.269			C-A D-A
Toplam	733712.522	2259				G-A

Yukarıdaki tablo incelendiğinde gruplardan en az birinin ortalamasının diğer gruplardan istatistiksel olarak farklı olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre de devlet yurdunda kalanların (A) ortalamasının istatistiksel olarak, özel yurttan (B), tek başına evde (C), aile ile birlikte evde (D), arkadaşla evde (E) ve Kurum/dernek misafirhanesinde (G) kalanlara göre daha yüksek bir ortalamalarının oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre devlet yurdunda kalan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algı puan ortalamaları yukarıda sayılan grupların ortalamalarına göre daha olumludur. Fakat incelendiğinde devlet yurdunda kalan öğrenciler hariç öğrencilerin kaldıkları yerin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı da görülmektedir.

## *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi*

### **Tartışma ve Sonuç**

Üniversiteye devam eden öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının tespit edilmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, katılımcıların TCAÖ'den aldıkları puan ortalaması 93.55 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu puan katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları açısından olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin en düşük toplumsal cinsiyet algısı puanı 27, en yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanı ise 125 olarak bulunmuştur. Bu sonuç literatürle benzerdir. Esen, Soylu, Siyez, ve Demirgürz'ün (2017) Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki 2255 lisans öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin TCAÖ puan ortalaması 92.45 çıkmıştır. Turan, Aydın ve Toker (2017) Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden 228 öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algı puan ortalamasının 92.17 olduğunu tespit etmişlerdir. Geçer, Kartopu ve Hacikeleşoğlu'nun (2018) üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını araştırdığı çalışmada da Gümüşhane Üniversitesi'nden 490 öğrencinin toplumsal cinsiyet algı puan ortalaması 81.94 olarak bulunmuş; Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin en düşük toplumsal cinsiyet algısı puanı 30, en yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanı ise 125 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu durumda erkek katılımcıların daha geleneksel anlayışta olduğu, kadınların ise erkeklere nazaran eşitlikçi toplumsal cinsiyet anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer araştırmalarda da devlet üniversitelerinde benzer sonuca ulaşılmış kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Kul Uçtu ve Karahan, 2016; Özpulat, 2017; Esen, Soylu, Siyez, ve Demirgürz, 2017; Geçer, Kartopu ve Hacikeleşoğlu, 2018). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da kadın katılımcıların erkeklere göre daha eşitlikçi tutum ve rollere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın, 2007; Vefikuluçay Yılmaz ve arkadaşları, 2009; Öngen ve Aytaç, 2013; Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014; Dinç ve Çalışkan, 2016; Pesen, Kara, Kale ve Abbak, 2016; Güzel, 2016; Direk ve İrmak, 2017). Birbirine benzerlik gösteren bu çalışmalar yanında Pınar, Taşkın ve Eroğlu (2008) tarafından Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdunda kalan öğrencilerle yürütülen araştırmada, hem kadın hem de erkeklerin geleneksel toplumsal cinsiyet bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaş değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Başka bir ifade ile yaş gruplarına göre toplumsal cinsiyet algı puanları değişmemektedir. Pesen, Kara, Kale ve Abbak'ın (2016) çalışmasında da yaş değişkenine göre üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dinç ve Çalışkan'ın (2016) çalışmasında ise dördüncü sınıftaki üniversite öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasını aldıkları görülmektedir. Zöhre Türkmenoğlu ve Vefikuluçay

Yılmaz'ın (2018) hemşirelik öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada ise öğrencilerin yaşları arttıkça "toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının daha az eşitlikçi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pınar, Taşkın ve Eroğlu'nun (2008) çalışmasında da araştırmaya katılan gençlerin yaşları yukarı doğru çıktıkça geleneksel düşünceye doğru eğilim gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yıldız ve Keçeci (2016) ise üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe (son sınıfa doğru geldikçe) geleneksel yapıdan daha cinsiyet eşitlikçi bir tutuma girdikleri sonucuna varmıştır. Yetişkinlerle yapılan çalışmada Tekin (2017) yaş ilerledikçe toplumsal cinsiyet algısının olumsuzla doğru gittiği, en olumlu toplumsal cinsiyet algısının 26-35 yaş aralığındaki çalışanlarda en olumsuz algının ise 45 yaş üstündeki çalışanlarda olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin okudukları okul türü değişkenine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksekokul ve fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ ortalaması 96.51 olarak bulunmuş ve bu ortalama meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Araştırmamızda kullandığımız TCAÖ kullanılarak yapılan çalışmalardan Geçer, Kartopu ve Hacikeleşoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada da Gümüşhane Üniversitesi'ndeki beş fakültenin TCAÖ ortalama puanı 81.94 olarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin en son mezun oldukları okul türü değişkenine göre mezun olunan okul türü puan ortalamaları arasında en az birinin farklı olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre bu farklılığın lise mezunu olanların, meslek lisesi, imam hatip lisesi mezunu olanlardan istatistiksel olarak ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Özel kolej mezunu olanların ortalaması ise imam hatip lisesi mezunlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, meslek lisesi mezunlarının, lise ve imam hatip lisesi mezunlarının ortalamasından farklı olduğu, imam hatip lisesi mezunlarının ortalama puanlarının ise istatistiksel olarak lise, meslek lisesi ve özel kolejden farklı olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Sis Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu (2013) süper lise/Anadolu liselerinden mezun olan üniversite öğrencilerinin diğer liselerden mezun olanlara göre daha eşitlikçi cinsiyet tutumuna sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Atış'ın (2010) çalışmasında ise bu çalışmaların aksine öğrencilerin mezun olduğu okul türü ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumu arasında bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yerlere göre toplumsal cinsiyet puan ortalamalarının ailelerin köy, ilçe ya da ilde yaşamalarına göre farklılaştığı ancak olumlu toplumsal cinsiyet algısına sahip oldukları şeklinde ortaya çıkmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p<0.05$ ). Yani gruplardan en az bir tanesinin ortalaması diğer gruplardan farklıdır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre aileleri il merkezinde (A) yaşayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının ilçe merkezinde (B) ve köy merkezinde (C) yaşayan öğrencilerden daha

## *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi*

yüksek olduğu belirlenmiştir. Geçer, Kartopu ve Hacikeleşoğlu'nun (2018) çalışmasında da kişinin yaşadığı yer toplumsal cinsiyet algı düzeyini etkilediği sonucuna varılmıştır. Altuntaş ve Altınova'nın (2015) yetişkinlerle yürüttüğü çalışmada da yaşanan yerin etkisi, Çankaya ilçesindeki bireylerin toplumsal cinsiyet rollerinin, Gölbaşı ve Sincan'dakilere göre daha olumlu olduğu şeklinde kendisini göstermiştir. Yetişkinlerle yürütülen bir diğer çalışmada da (Çiçek ve Çopur, 2018) hayatının çoğunluğu büyükşehirde geçenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları diğer yerlerde geçenlere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu bulgular yanında Pınar, Taşkın ve Eroğlu'nun (2008) yaptığı çalışmada çoğu şehir merkezinde yetişen üniversite öğrencilerinin toplumsal değişim süreciyle birlikte kalıplaşmış cinsiyet rollerinden uzaklaşmaları değil kalıpları zorlamada isteksiz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Elgün ve Yeniçeri Alemdar'ın (2018) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin ilköğrenim bitirilinceye kadar en uzun süre yaşadıkları yer ve gelenen coğrafi bölge ile cinsiyet rolleri tutumu arasında fark görülmemiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimleri süresince kaldıkları yer değişkenine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında gruplardan (devlet, özel yurt, tek başına kalma vb.) en az birinin ortalaması diğer gruplardan istatistiksel bakımdan farklı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Devlet yurdunda kalanların toplumsal cinsiyet algı puan ortalamaları bütün grupların ortalamalarına göre daha olumlu olduğu; devlet yurdunda kalan öğrenciler hariç öğrencilerin kaldıkları yerin toplumsal cinsiyet algısında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da belirlenmiştir. Bunun nedenlerinin de derinlemesine (görüşmeler vb. yapılarak) araştırmalarla tespit edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile elde edilen bulgular Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı, rolleri ve tutumlarını belirlemek için yapılan çalışmaların bazılarıyla benzerlik gösterirken bazılarından farklılaşmaktadır. Bu araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin TCAÖ'den aldıkları puan ortalaması, en son mezun oldukları okul türü ve öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yer değişkeni ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiye ilişkin literatürle uyumlu ve benzer sonuçları verdiği değerlendirilebilir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına ilişkin görüşlerini etkileyeceği düşünülen faktörlerin cinsiyet, öğrenim gördükleri yükseköğretim birimi (fakülte ya da MYO), ailelerinin yaşadığı yer (dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yaşadığı yer) ve öğrenimleri süresince kaldıkları yer olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Öneriler**

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda erkek öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet algısına sahip olmalarının nedenlerine ilişkin görüşmeler vb. yoluyla derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir. Literatürdeki araştırmalara benzer şekilde bu araştırmadan elde edilen sonuçlar toplumsal cinsiyet algısının kadınlarda daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda erkeklerin toplumsal cinsiyet algısının farklı yönlerini ortaya çıkarabilecek ve bu konuda



görüşme ve gözlemler gibi derinlemesine verilerin elde edilebileceği araştırmalar yapılabilir. Ülkemizde öğrenim süresi 4 yıl olan fakültelerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını belirleyen çalışma sayısı fazla iken öğrenim süresi 2 yıl olan meslek yüksekokulları öğrencileri ile yapılan toplumsal cinsiyet araştırmaları çok az sayıdadır. Dolayısıyla eğitim süresi 2 yıl olan üniversite bölümlerinde eğitim alan öğrencilerin de örneklem olarak alındığı toplumsal cinsiyet algısı çalışmaları yapılması önerilmektedir. Bireylerde var olan toplumsal cinsiyet algısına bağlı olarak kadın ve erkeğe yüklenen rollerin hem toplumdaki insanlar arası ilişkilerde hem de aile içi iletişim ve ilişkilerde etkili olduğundan hareketle toplumsal cinsiyete ilişkin düşüncelerin belirlenmesi önyargılı, ayrımcı düşünüş ve davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların ve verilecek eğitimlerin başlangıç noktasını oluşturabilecektir. Bu bağlamda farklı illerde eğitim alan üniversite öğrencileri tarafından toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ile ilgili kabul gören düşüncelerin belirlenmesi ve bu düşünceleri ortadan kaldırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi, ayrıca üniversite gençliğinin toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalık düzeyini arttıracak çalışmaların yapılması önerilebilir.

#### Kaynakça

- Akgündüz, H. (2012). *Hurafe ve gerçek ikileminde eğitim*. İstanbul: Hayat Akademi.
- Alabaş, R. (2018). 2018 Öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri. 2. *Uluslararası Kadın Kongresi(4-5 Ekim 2018) Bildirileri*, (Ed.: D. M. Siyez, Ö. Belkıs ve Y. Soylu), İzmir, s.1316-1323.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Altuntaş, O ve Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 83-100.
- Atış, F. (2010). *Ebelik/hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun Ö. ve Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Belenli T. ve Kiriş Avaroğulları, A. (2017). 20. yüzyılda Türkiye’de kadın konusunun tarih derslerinde öğretime yönelik bir değerlendirme: Türk Kadınlar Birliği ve faaliyetleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 287-310.
- Çiçek, B. ve Çopur, Z. (2018). Bireylerin kadınların çalışmasına ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4, 1-21.
- Diñç, A., ve Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3671-3683.

## Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi

Direk, N. ve Irmak, B. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(3), 121-128.

Elgün, A., ve Yeniçeri Alemdar, M. (2017). A study oriented on the communication faculty students' attitudes towards gender roles: Ege University sample. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 1054-1067.

Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum eğitim sosyolojine giriş* (2. baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Ergün, M. ve Kamer, S. T. (2010). KPSS eğitim bilimleri sorularındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin analizi. II. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (29 Nisan-2 Mayıs 2010) Bildirileri*, Antalya, s.1806-1820.

Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63.

Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?* (Çev.: N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitapevi.

Geçer, H., Kartopu, S. ve Hacıkeleşoğlu, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği, *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (3-5 Kasım 2017) Bildirileri*, (Ed.: A. Yakıcı), Bandırma, s.202-215.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Yay. Haz. C. Güzel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Güzel, A. (2016). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve ilişkili faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1-11.

Karaçalı Taze, H., ve Dilek, G. (2018). "Kendinizi bizim yerimize koyup düşünmenizi istiyorum": Kadın haklarının öğretimi üzerine bir tarihsel empati çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1737-1750.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kul Uçtu, A. ve Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882-2905.

Oakley, A. (2016). *Sex, Gender and Society*. Routledge.

Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.

Özpuhat, F. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 151-161.

Pesen, A., Kara, İ., Kale, M. ve Abbak, B. S. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ile çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 325-329.

Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.

Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.

Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3),181-186.

Tekin, Ö. A. (2017). Turizm sektöründe toplumsal cinsiyet algısı: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 669-684.

Turan, Z., Aydın, Y. ve Toker, E. (2017). “Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi”nin hemşirelik öğrencileri toplumsal cinsiyet algısına etkisinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2677-2687.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.

Vefikuluçay Yılmaz, D. ve ark. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.

Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K., Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14(2), 26-38.

West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, 125-151. doi:10.1177/0891243287001002002.

Yıldız, E. ve Keçeci, O. (2016). Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 986-998.

Zöhre Türkmenoğlu, M. D. ve Vefikuluçay Yılmaz, D. (2018). Hemşirelik öğrenimi gören birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 123-136.

### Extended Abstract

#### Introduction

Society is an organized cooperation of individuals living in a common space, connected to a common culture and functioning as a social unit (Fichter, 2001). Socialization is the learning and adoption of some attitudes and behaviors, and adapting to the environment due to some social environment effects (Ergün, 1992). In this socialization process, explicit or implicit learning of roles, attitudes and values as well as social order and rules take place. One of the areas where the process of socialization is effective is the learning of gender roles and the formation of gender perception.

#### Method

Survey method, one of the quantitative designs, was used in this study. The population of the study involved 26206 undergraduates studying at faculty and vocational schools of a state university in Turkey in 2018. Random sampling technique was used in this study. A total of 2193 undergraduates were targeted in

## *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi*

the study with 0.02 sampling error and 95% confidence interval. The number of participants (2260) were above the target. "Perception of Gender Scale", which was developed by Altınova and Duyan (2013), was used to determine the participants' perceptions of gender. Cronbach Alpha coefficient was 0.872. The range of scores were between 25 and 125, with higher scores indicating a positive perception of gender while lower scores indicating a negative perception.

### **Findings**

#### *Findings Regarding the Demographics of Participants*

48.7% (1101) of participants were female while 51.3% (1159) were male. The distribution of their age was 24.8% (560) were 20 years old, 20.9% (472) were 21 years old, 13.9% (314) were 19 years old, 13.3% (300) were 22 years old, 9.6% (217) were 23 years old, 11.8% (267) were 24 years old or older, and 5.8% (130) were 18 years old or younger. Of all the participants, 56.5% (1276) were studying at college and faculty while 43.5% (984) were studying at vocational school. 46.9% (1060) of the participants graduated from either Regular High School, Anatolian High School, Super High School, or Science High School. The rest of the participants graduated from Vocational High School (32.7%, 738), Religious Vocational High School (11.1%, 250), Private High School (3.8%, 86), Open High School (3.5%, 78), and other high schools (2.1%, 48). The distribution of participants' family residence was city center (48.2%, 1089), county center (33%, 745), and village or town (18.8%, 426).

#### *Findings Regarding Participants' Gender Perception Scores and Socio-Demographics*

The mean score obtained by the participants from the Perception of Gender Scale was 93.55. This score indicated that the participants had a positive perception of gender. Independent samples t-test was conducted to compare the participants' gender perception scores in terms of gender. Accordingly, female participants had significantly higher scores than male participants ( $p < 0.05$ ). One-way variance analysis (ANOVA) was conducted to determine whether there was a difference among age groups of the participants. The findings showed that participants' scores did not significantly differ in terms of age ( $p > 0.05$ ).

Independent samples t-test was conducted in order to compare the scores of participants studying at a faculty (college) and vocational school. The results showed that there was a statistically significant difference ( $p < 0.05$ ). Gender perception scores of all groups based on graduation ranged from 87.68 to 95.64, all of which indicated positive perception of gender. Variance analysis results showed that at least one of the mean scores of school type graduated significantly differed from the others ( $p < 0.05$ ). According to Scheffe test result, which was carried out to determine the source of the difference, it was observed that the mean score of participants who graduated from Regular High Schools were significantly different from the mean scores of participants who graduated from Vocational High School or Religious Vocational High School ( $p < 0.05$ ).

### **Discussion and Conclusion**

In this research, the mean score obtained by the participants from the Perception of Gender Scale was 93.55. This score indicated that participants had a positive perception of gender. This finding is consistent with the literature (Esen, Soylu, Siyez, and Demirgürz, 2017; Turan, Aydın, and Toker, 2017; Geçer, Kartopu, and Hacıkaleşoğlu, 2018). As a result of the study, it was found that female participants had significantly higher scores than male participants. This situation showed that male participants had a traditional perspective while female participants had egalitarian viewpoint. In the studies in which the same scale was used, female participants had a more positive perception of gender (Kul Uçtu, and Karahan, 2016; Özpulat, 2017; Esen, Soylu, Siyez, and Demirgürz, 2017; Geçer, Kartopu, and Hacıkaleşoğlu, 2018). In conclusion, findings of the current study were similar to the findings of some studies on undergraduates' gender perceptions, roles, and attitudes while they were different from the findings of other studies. The findings of this study were consistent with the literature in terms of gender perception mean score, their high school type, and their parents' residence. In conclusion, it was found that gender, their school type (faculty or vocational school), their parents' residence, and where they stay during their education might have an influence on their perceptions of gender.

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Dergi Hakkında**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda iki kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

**Yayın İlkeleri**

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumu'nun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

**Yazı Değerlendirme Süreci**

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin

olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

### **MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yazım İlkeleri**

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (\*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6<sup>th</sup> Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_ap.htm](http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_ap.htm) web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

#### **Başlık Sayfası**

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ve anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtmaması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ve anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde çalışmanın

kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

### **Türkçe Ana Metin**

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayıtlar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

**Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

### **Kaynakça**

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

### **(Varsa) Ekler**

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

### **Extended Abstract (Uzun Özet)**

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas



metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

**Çalışmanın Amacı**

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

#### **Metin İçinde Atıf Yapma**

✎ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgöl (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

**Örnek:** Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✎ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarıyorsa bu bölüm tırnak işareti ( " " ) kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

**Örnek:** Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır."

✎ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


**Örnek:** 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


**Örnek:** Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgöl konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.


**Örnek:** *Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).*

 Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

**Örnek:** (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)  
(TDK, 1997)

 Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

**Örnek:** (Aydın, 1998a)  
(Aydın, 1998b)

 Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

**Örnek:** ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

#### **Kaynakçanın Düzenlenmesi**

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

#### **Tek yazarlı kitap**

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

#### **Çok yazarlı kitap**

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

#### **Editörlü kitap**

Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

#### **Kurum yazarlı kitap**


Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

#### **Çeviri kitap**


Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

 **Sürelî yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 196, 85-105.

 **Editörlü kitapta bölüm**


Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

 **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

 **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.


 **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

 **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arajji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

 Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Web Adresi / Web:** <https://dergipark.org.tr/mkusbed>

**E-posta / E-mail:** mkusbed@gmail.com

**İletişim Adresi / Adress:** Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

**Telefon / Phone:** + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811