

**rsss**



Researcher ISSN: 2148-2691  
Social  
Science  
Studies

volume **7**  
number **3**



**kat  
har  
sis**

ARISTO



# RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES

## 2148-2691

Değerli Bilim İnsanları,

"*Researcher: Social Science Studies*" olarak 7. yılımızda 3. sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

RSSS Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As *Researcher: Social Science Studies*, we are very proud of publishing third issue of 2019 in the 7<sup>th</sup> year of RSSS. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

RSSS Editorial Team



# RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES

## 2148-2691

Researcher: Social Science Studies (**RSSS**) is an online international refereed journal that is published four times in a year. Lingual, scientific and legal responsibility of all articles which are published in **RSSS** belongs to author; rights of publication belong to [www.rssstudies.com](http://www.rssstudies.com). The articles cannot be published, printed or copied partly/fully without **RSSS**'s written permission. Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. Once authors send a manuscript, it is not given back.

### *Indexed by*

*Index Copernicus, Germany National Library, ABL Universität Bibliothek Leipzig, German Institute of Global and Area Studies GIGA, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, Bibliotek Hamburg, Elektronische Zeitschriften Bibliothek EZB, Google Scholar, Academic Keys, Research Bible, Sosyal Bilimler Atif Dizini SOBIAD, SIS (Scientific Indexing Services).*

**DERGİ SAHİBİ / OWNER**  
**TÜRKİYE VERİMLİLİK VAKFI adına**  
**Cemalettin KÖMÜRCÜ**

**BAŞ EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

**YÜRÜTÜCÜ EDİTÖR / MANAGING EDITOR**  
Prof. Dr. Özcan GÜNGÖR

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN – Prof. Dr. Akif AKKUŞ  
Prof. Dr. Emrullah GÜNEY – Prof. Dr. İhsan BULUT  
Prof. Dr. Ramazan SEVER – Prof. Dr. H. James BİRİX  
Prof. Dr. Aleksandra VRANEŠ – Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIĆ  
Doç. Dr. İbrahim TOSUN – Öğr. Gör. Hasan ATMACA

**DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD**  
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBL (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. İlyas GÖKHAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ünal İBRET (Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Assoc. Prof. Dr. Marija DINDIĆ (Serbian Academy of Science and Arts)

**RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES**  
**2148-2691**

**2019, Volume 7, Issue 3**

---

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**Kâmûsü'l-A'lâm'a Göre 19.Yüzyılın Sonunda Trabzon**  
*Yavuz BAYRAM – Avni ERDEMİR – Semih YEŞİLBAG*  
01 – 19

**1946-1948 Yılları Arasında Türkiye ve İran Modernizminin karşılaştırması için  
bir ortam olarak Arkitekt Dergileri ve Modern Mesken Meselesi**  
*Farivash GHANADI MARAGHEH – Hilal Tuğba ÖRMECİOĞLU*  
20 – 36

**Şeyhülislâm Ebussuud Efendi'nin Şiir ve Edebiyatla İlgili Fetvâları**  
*Muhittin ELİAÇIK*  
37 – 43

**Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"unun (Mona Lisa) Modern Ve Postmodern  
Sanatsal Pratiklerde Parodik Yeniden Üretimi**  
*Gökçen ŞAHMARAN CAN*  
44 – 64

**Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri**  
*Esmâ DUMANLI KADIZADE – Gamze NERGİZ*  
65 – 76

**Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Doğasına İlişkin Felsefî  
Görüşleri**  
*Seval Deniz KILIÇ*  
77 – 87

**İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine  
Göre Değerlendirilmesi**  
*Mesut GÜN – Pınar NÜNÜKOĞLU*  
88 – 99

---

**Meslek Liselerinde Başarısızlık Kaynaklı Okul Terkinin İncelenmesi**

*Cevdet ERGÜL*

100 – 117

**İtalyan Basınında İzmir'in İşgali**

*Ayşegül ŞENTÜRK – Bayram Ali YAVUZ*

118 – 130

**The Ideas of Nothingness and Absurdity in Hemingway's "A Clean Well-Lighted Place"**

*Ufuk ÖZEN BAYKENT*

131 – 137

**The Impact Of Organizational Justice, Trust, Commitment and Citizenship On Employee Performance and A Study**

*Yasemin SARICI AYTAN – Salih GÜNEY*

138– 155

**Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Konya Örneği)**

*Süleyman DEMİRTAŞ – Ayşe MENTİŞ TAŞ*

156 – 177

**Arapça Öğretmen Adaylarının 2-8 Sınıf Arapça Öğretim Programına İlişkin Görüşleri**

*Hüseyin POLAT*

178 – 189

**Nevşehir Çevresinde Volkanik Terselme Rölyefinin Peribacaların Oluşumuna Etkisi**

*Sabri KARADOĞAN – Handan ARSLAN – Emrah ŞIKOĞLU*

190 – 210

**A Comparative Glance to Education in Terms of Some Social Values**

*İbrahim ÇANKAYA*

211 – 219

## Kâmûsü'l-A'lâm'a Göre 19.Yüzyılın Sonunda Trabzon

Yavuz BAYRAM<sup>1</sup>, Avni ERDEMİR<sup>2</sup>, Semih YEŞİLBAĞ<sup>3</sup>

### Özet

Kâmûsü'l-a'lâm; sözlük ve ansiklopedi yazarı olarak tanınan Şemseddîn Sâmî tarafından ilk cildi 1889, son cildi 1898 yılında İstanbul'da yayımlanmış olan toplam 6 ciltlik bir ansiklopedidir. Eser, başta Osmanlı dönemi salnâmeleri olmak üzere pek çok kaynağın taranmasıyla hazırlanmıştır. Nitekim Kâmûsü'l-a'lâm; şairleri, âlimleri, hattatları, musikîşinasları, din ve devlet adamlarını ve bunların eserlerini tanıtan tezkireler, biyografiler, bibliyografiler ve tarihler gibi Osmanlı döneminin önemli kaynakları arasındadır. Bu bağlamda Kâmûsü'l-a'lâm; tarihi olaylar ve şahsiyetler yanında coğrafi terimler ve yerleşim yerleri hakkında dönemini yansıtan bilgiler vermesi bakımından da önemli bir kaynak olarak dikkat çekmektedir. Özellikle bir yerleşim yerinin 19.yüzyılın sonlarına doğru sahip olduğu siyasî, coğrafi, sosyal ve kültürel yapı hakkında sağlıklı bilgi edinilmesi ve ilgili yerleşim yerinin günümüzdeki durumu ile karşılaştırma imkânı sunması yönüyle değerlidir. Nitekim bu makalede öncelikle Kâmûsü'l-a'lâm'ın 19.yüzyılın sonlarında Trabzon hakkında verdiği bilgilerin gün ışığına çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla eserin dördüncü cildinin 3004 ile 3008 numaralı sayfaları arasında yer alan Trabzon maddesinin transkripsiyonlu metni ortaya konacaktır. Ayrıca söz konusu maddenin orijinal metniyle birlikte sadeleştirilmiş metni de makale kapsamında yer alacaktır. Böylece 19.yüzyılın sonlarındaki Trabzon ile günümüzdeki Trabzon arasında bir karşılaştırma imkânı ortaya çıkacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Kâmûsü'l-a'lâm, 19.yüzyıl, Osmanlı dönemi kaynakları, Trabzon.

## In Accordance with Kâmûsü'l-A'lâm the Province of Trabzon At the end of the 19<sup>th</sup> Century

### Abstract

Kâmûsü'l-a'lâm is an encyclopedia of 6 volumes that written by Şemseddîn Sâmî who is known as lexicographer and author of encyclopedia, whose first volume published in 1889 and last volume published in 1898 in Istanbul. The work is prepared with scanning many works, especially Ottoman period's salnames. Thus, Kâmûsü'l-a'lâm is one of the important works that written in Ottoman period like Ottoman period's poets, bookmen, penmen, musicians, clerics and statesmen and biographies, bibliographies and histories which are introducing them. In this context, the work attracts attention as an important work that gives informations about historic events and people, besides informations about geographical terms and locations. Especially, it is valuable in terms of obtaining correct informations about a settlement's political, geographical, social and cultural structure towards the late 19th century and giving a chance to compare that with the current situation. Thus, first of all,

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [ybayram@omu.edu.tr](mailto:ybayram@omu.edu.tr), OrcID: 0000-0001-9219-3601

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, [avni.erdemir@gmail.com](mailto:avni.erdemir@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [syesilbag@hotmail.com](mailto:syesilbag@hotmail.com)

it is aimed to bring to light informations about Trabzon at the end of the 19th century which information is given by Kâmûsü'l-a'lâm. In this purpose, the transcriptive text where the article of Trabzon is placed that is located between 3004th and 3008th pages will be put forth. Besides the article's original text will be placed with simplified text in this article. Thus, a comparison between Trabzon in the late 19th century and today's Trabzon will be possible.

**Keywords:** Kâmûsü'l-a'lâm, 19<sup>th</sup> Century, Works of Ottoman period, Trabzon.

## GİRİŞ

Osmanlı döneminde hazırlanmış pek çok kaynak bulunmaktadır. Bu kaynakların bir bölümü bugünkü ilmî usûllere göre belirlenen ölçütlere sahip değilse de büyük çoğunluğu, bugün için Osmanlı dönemiyle ilgili hususlarda en önemli kaynak durumundadır.

Kâmûsü'l-a'lâm da bahsi geçen kaynaklar arasındadır. Toplam 6 cilt olan eserin birinci cildi, 1889'da İstanbul'da Mihran Matbaası'nda basılmıştır. Diğer ciltleri de sırasıyla 1889, 1891, 1894, 1896 ve 1898 yıllarında basılmıştır. Eserin toplam sayfa sayısı 4830'dur. Tarihi olaylar ve şahsiyetler yanında zaman zaman edebî şahsiyetler hakkında da bilgi içerir. Bununla birlikte Kâmûsü'l-a'lâm'ın muhteva bakımından en önemli özelliklerinden biri yerleşim yerleri hakkında zaman zaman ayrıntıya giren bilgiler içeren bir coğrafya ansiklopedisi özelliği de göstermesidir.

Şemseddîn Sâmî, Kâmûsü'l-a'lâm'da bir yerleşim yeri hakkında bilgi verirken genellikle o yerleşim yerinin tarihî süreçteki yerini özetlemiş; ardından eserin yazıldığı dönemdeki siyasî, sosyal, ekonomik ve demografik yapısı üzerinde durmuştur. Eserde yer alan bilgiler, özellikle yayım tarihi üzerinden bir asırdan fazla (yaklaşık 120 yıl) geçtiği düşünüldüğünde, bir yerleşim yerinin tarihî, iktisâdî, demografik, sosyal ve kültürel anlamda gelişim sürecini gözler önüne sermesi bakımından değerlidir.

Bu düşüncelerle makalede Kâmûsü'l-a'lâm'ın Trabzon maddesi transkripsiyonlu olarak çevrilmiş; orijinal metin yanında sadeleştirilmiş metin de verilerek okuyucu ve araştırmacıların Kâmûsü'l-a'lâm'daki Trabzon maddesinden daha rahat yararlanmalarına imkân sağlanmaya çalışılmıştır.

### a. Transkribe Metin

Trabzon (Trebizonde): Karadeñiz'in sâhil-i cenûbîsinde ve Anadolî'nin <sup>[s.3005]</sup> şimâlinde vilâyet merkezi bir şehir olup İstanbul'un 890 kilometre şarkında ve Erzurûm'un 140 kilometre şimâl-i ğarbîsinde vâki'dir. Sâhil-i bahre kadar mümted bir sath-ı mâ'îlde vâki' olup hâricden manzarası pek güzeldir. Erzurûm ve Diyârbekir cihetlerinin iskelesi ve İrân tarîkîniñ mebd'eîi olmağ münâsebetiyle ticâretgâh ve mühim bir şehir olup 42.362 ahâlîsi vardır ki bu miqdârdan 24.221'i Müslim, 10.840'ı Rûm, 7001'i Ermeni ve kûsûrî ecnebî ve sâ'îredir. Bizantiyon zamânından kalma sûriyle kal'ası, Ortahîsâr dinilen iç kal'ada kilîsâdan mübeddel bir câmî-i şerîfiyle Ayaşofya nâmında yine kilîsâdan mübeddel bir câmî-i şerîfi ve Yavuz Sultân Selîm Han'ın vâlideleri Gülbahâr Sultân'ın câmî'i ve Öimâret ve medresesi ve cem'an 18 câmî'i, 10 kilîsâsı,



iÖdādiye-i mülkiye ve rüşdiye-i Öaskeriye ile dārü'l-muÖallimîn ve rüşdiye-i ināş mektepleri, hastahānesi, güzel baÖzi ebniye-i emîriyyesi ve yeni inşā olunan bir rıhtımı vardır. Ehemmiyet-i ticāriyyesi ziyāde oldığı hālde limanı pek küçük olup büyük sefāöiniñ duhūline ğayr-ı müsāÖiddir. Hevāsı yazın ağırca ise de şehriñ cenūbında ve yarım sāÖatlık mesāfede Şoğuğsu ismiyle āb u hevāsı latîf bir mevķiÖ olup ağniyāniñ orada şayfiyeleri vardır.

Trabzon şehri pek eski olup Truva muhārebe-i meşhūresi zamānında daħi mevcūd bulunmuş olduğı mażnūndur. BaÖdehu Sinob'a gelmiş olan Yunan muhācirleriniñ bir kısmı daħi bu şehre intikāl iderek "mustatîlü's-şekl" maÖnāsıyla şehre Trabzos ismini virmişlerdi. Şoñra Pont hūkümdārlarınıñ taht-ı tābiÖiyyetine girüp bu devletiñ inķırāzında Roma'ya geçmiş ise de muhtāriyyet idāresini muhāfaẓa idüp Bizantiyon devleti zamānında daħi imtiyāzātını viķāye itmişdi. BaÖdehu Ğotlar tarafından ğāret u iħrāk olunmuş ise de der-Öaķab iÖmār u tecdid idilmişdi. Frenkler Ğostantiniyye'yi zabt itdiklerinde 1204 tārîh-i mîlādîsinde İmparator Aleksis Ğominos, Trabzon'a giderek bu şehirle mülhāķātından Öibāret bir küçük devlet teösis itmiş idi. Trabzon İmparatorluğı nāmiyle maÖrūf olan bu devlet, 1261 tārîhinde Palyoloğlarıñ Ğostantiniyye'yi Frenklerden istihlās itmeleriyle daħi münķarîz olmayup ancak tārîh-i meżkürdan şoñra yine merķūm Aleksis'iñ neslinden olan prensleri Ğostantiniyye-i Rūm İmparatorunuñ menşūriyle tahta geçerlerdi. Nihāyet 1461 tārîh-i mîlādîsinde Ebü'l-feth Sultān Meħmed Ğan-ı Şānĵ tarafından feth olunarak memālik-i ÖÖsmāniyye'ye ilhāk ve eyālet merkezi ittihāz olunmuşdur. Yavuz Sultān Selim Ğan Ğāzetleri şehzādeliklerinde tül müddet vālilikle Trabzon'da ikāmet buyurmuşlardır.

Trabzon Vilāyeti: Devlet-i Ösmāniyye'niñ Anadolı'daki vilāyātından olup Ğaradeñiz'iñ sāhil-i cenūbiyyesinde Rusya hudūdundan Ğızılıрмаķ mansābınıñ biraz beri tarafına yaÖni ğarbına ķadar mümted olur. Şarķdan ğarba yaÖni sāhil boyunca mümted uzun ve tar bir yer olup 41° Öarż-ı şimālîde 33° ile 40° tül-i şarķi arasında vāķiÖdir. Şimālen Ğaradeñiz'le, şarķen Rusya hudūduyla ve Erzurūm vilāyetiyle, cenūben yine Erzurūm ve Sivas vilāyetleriyle, ğarben daħi Ğastamonı vilāyetiyle maħdüddur. Mesāha-i satħiyyesi 31.300 murabbaÖ kilometre olup 1.071.477 ahālişi vardır ki be-her murabbaÖ kilometre başına 34 kişiden ziyāde düşer. Ahāli-i meżküreden 869.727'si Müslim, 157.212'si Rum, 52.349'u Ermeni ve ķusūrı milel-i muhtelif-i sāöireye mensūbdur. Ahāli-i Müslimesiniñ kısm-ı küllişi Türk olup 55.000 ķadarı Laz ve Ğürce ve 60.000 ķadarı da Ğerkes'dir.

Ğafķas cibālinden teşaÖÖubla ğarb-ı cenūbiyye ve baÖdehu ğarba toĒrı mümted olan ve ķadimen Pont Silsilesi nāmiyla maÖrūf olan bir silsile-i cibāl vilāyetiñ hudūd-ı cenūbiyyesini teşķil idüp şimāle yaÖni sāhile toĒrı birtaķım ķollar uzatıyor. Bu silsileniñ şimdiki hālde bir ism-i Öumūmîşi olmayup şarķdan ğarba ve Reşnik, Balħar, Cemil, Ğengel, ŞoĒanlı, Ğulaķ, ZिĒana, Sis, Erimez, Ğazanķaya, Ğaltudaķ ve Ğatran TaĒları

isimleriyle ma'Örúfdur. Şarkdaki tepeleri tokuz on biñ kadem ÖirtifâÖında olup ğarba toĒrı ileri gidildikçe kesb-i inhitâtle eñ ğarbi tepeleri beş biñ <sup>[s.3006]</sup> metrelilik irtifâÖı tecävüz itmiyor. Bu silsileniñ etekleri ve kolları sâhil-i bâhre kadar mümted oldıĒından vilâyetiñ arâzişi Öumümiyyet üzre taĒlıktır. Kulağ TaĒı kollarınıñ eñ büyüĒi olup Nefs-i Trabzon ile Gümüşhâne sancağları arasında şark-ı cenübiden ğarb-ı şimaliye toĒrı uzanır. Bu taĒlar bir taĒşim-i miyâh hattı teşkil idüp şimali eteklerinden inen birçok enhâr mütevâziyen aĒarak toĒrıdan toĒrıya Karamürz'e dökülürler. Ancak kısm-ı ğarbisinde Sivas vilâyetinden gelen Yeşilırmağ ile Kızılırmağ birer boĒazdan vilâyetiñ Cânik sancağına duhûl ile arâzisini şakğ iderek Karamürze munşab olurlar. Şamsun'un iki cihetinde birer büyük dalya teşkil iden bu iki ırmaĒıñ arasında dañi Merd IrmaĒı aĒup Şamsun'da deñize dökülür. DiĒer enhârınıñ eñ büyüĒi Gümüşhâne sancağıniñ bütün miyâh-ı câriyesini cemÖ ile Kulağ TaĒı'nıñ ğarb-ı cenubi eteklerini taÖkğib iderek Tirebolı'nıñ şark tarafında deñize munşab olan Hârşüt Çayı'dır. Terme, Bulanık ve AĒsu nehirleri dañi Yeşilırmağ ile Hârşüt Çayı arasında aĒarlar. Kulağ TaĒı'nıñ şarkında Trabzon ve Lâzistân sancağlarında aĒan çaylarıñ cümlesi küçük olup eñ büyükleri Karamürze, Of Deresi, Büyükdere ve Furtuna Deresi'dir. Bafra kağasında Kızılırmağ mansabınıñ saĒ ve solında ve sâhil kırbında büyücek iki göl bulunup vilâyetiñ sâoir taraflarında zikre şâyân göl yokdur. Sevâhili hayli girintili ve çıkıntılı ise de tabiÖi limanları yalnız Ordu kağabasınıñ ğarbindaki Vona ile Trabzon şehriñiñ ğarbinda vâkiÖ Polathâne'den Öibâret olup sunÖi limanı dañi hiç yokdur. MaÖa-hâzâ Trabzon, Rize, Tirebolu, Giresun, Ordu, Ünye ve Şamsun iskeleleri işlek olup vapurlar uğrar.

Hevâsı muÖtedil ise de rutübeti ziyâdedir. Tahavvülât-ı hevâoiyyesi pek seriÖ olup çok defÖa şiddetli hârâretleri, şiddetli boralar taÖkğib ider. Kışı pek şiddetli olmayup ekşeriyâ kânûn-ı evvelden başlar. İlkbahârı soouk ve yağmurludur. Yazları sıcak ve ekşeriyâ bulütlü olup eñ güzel mevsimi soñbahâridir. Sevâhilinde bataklıklar ve turĒun sular eksik olmadıĒından sıtmaları ziyâde ise de iç taraflarınıñ hevâsı saĒlamdır. TopraĒı pek münbit ve hevâsı mahşülât-ı mütenevviÖa yetişmesine müsâÖid olup mahşülât-ı arzıyyesiniñ eñ başlıcası mısır, fasulye, pirinç ve tütün ve ikinci derecede arpa, buğday ve sâoir hûbübâtla keten, kenevir ve sâoiredir. FındıĒı pek çok olup külliyetli miğdârda ihrâc olundıĒı gibi ceviz ve sâoir meyveler ile zeytünü dañi çokdur. BaĒları filokserâdan bozulup üzüm mahşülâtı azdır. Sebzeleri çok ve pek güzeldir. Arâzisiniñ hemân bir humusu ormanlarla mestür olup bir humusu dañi arâzi-i mevrüÖadan ve nısfına karıb miğdârı merÖâ ve nâ-kâbil-i zirâÖat yerlerden Öibâretedir. Bir südüsüne karıb miğdârı dañi kâbil-i zerÖ iken muÖattal turmağdadır. Ormanlarınıñ eñ çoĒı Nefs-i Trabzon, Şamsun ve Giresun cihetlerindedir. Başlıca aĒaçları mişe, karaaĒaç, kestane, kayın, dişbudak, çam, çimşir, kavağ ve sâoireden Öibâretedir. MeÖâdince Trabzon vilâyeti memâlik-i ÖÖşmâniyye'niñ eñ zengin yeri olup ezmîne-i kağimede ahâlşisiniñ eñ birinci medâr-ı taÖayyüşü meÖâdiniñ ihrâcı idi. Bugünki günde

daği yukarıda zıkr olunan cibâlde 120'den ziyâde ma'ðden mekşûf olup Trabzon sancağında 21 şimli kurşun, 34 bakır, 3 bakır ve kurşun, 2 manganez, 10 demir ve 2 kömür; Gümüşhâne sancağında 37 şimli kurşun ve 6 bakır; Cānik sancağında daği bir şimli kurşun ile bir manganez ma'ðdeni bulunuyor. Miyāh-ı ma'ðdeniyyesi ve ılıcaları çok olup eñ meşhūrı Fatsa kazāsındaki kaplıcalardır. Ormanlar daği çok ve kömür ma'ðdeni mevcūd olup bu ma'ðdenleriñ ihrācı kolay ve nāfi' olduğı hâlde pek cüz'î miqdār ihrāc olunmaktadır. Ħayvānāt-ı ehliyyesi takrîben 800.000 koyun ve keçi ile 50.000 beygir ve ester ve 40.000 sığırdan Őibāretdir. Ħayvānāt-ı vahşiiyyesi ayı, tomuz, geyik, qaraca, tilki, tavşan, kurd, ve sâ'ire ile tuyūruñ envā'ından Őibāretdir. Sevāhilinde ve Őale'l-ħusūs Nefs-i Trabzon ile Lāzistān sancağları sâhilllerinde balık pek çok olup <sup>[s.3007]</sup> gerek yenmek için ve gerek bağlarıçün külliyyetle sayd ve bir hayli miqdārı tuzladılarak kurudularak ihrāc olunur. Hele ħamsi balığı ba'ðzen o kadar çıkar ki çürüyüp gübre yerini tutmak için tarlalara dökülür. Arıları da çok olup senevi 450.000 kilo kadar bal çıkar. Śanāyi'ı maħalliyye el'ān geri olup ahāli başlıca balıçcılık ve kerestecilikle meşğuldürler. Trabzon'da ipekden çarşaf, manusa, peştemāl ve ketfiyye ve sâ'ir ba'ðzı mensucāt ve Rize'de pamuk ve ketenden bez i'omāl olunur. Kuyumculuk san'atı daği hayli ileri olup Őale'l-ħusūs telkārî şeyler ve gümüşden tütün kutısı ve sâ'ire büyük bir mahāretle i'omāl olunur. Trabzon'da iki sabun fabrikasıyla birkaç debbāğ-hāne daği vardır. Rize, Tirebolu ve Giresun'da pek güzel kayık ve sandal yapılır. Rize'de tuğla ve kiremit fabrikaları da vardır. Ticareti hayli işlek olup yalnız Trabzon iskelesinden senevi 30 milyon frank kıymetinde idhālāt ve 12 milyon frank kadar da ihrācāt vukū' buluyor. Gerek idhālāt ve gerek ihrācātıñ nısfı vilāyete ve nısf-ı digeri İrān'a Őā'idir. Sâ'ir iskelelerden daği gerek vilāyete ve gerek Anatoli'nün iç taraflarına ve Őale'l-ħusūs Sivas ve Ma'omüretü'l-Őaziz vilāyetlerine Őā'id hayli ticāret icrā olunur. ŐAle'l-Őumüm vilāyet iskelelerinden senevi 62.5 milyon frank kıymetinde idhālāt ve 35.5 milyon frank kıymetinde ihrācāt vukū' buluyor. Vilāyetiñ başlıca ihrācātı zahıre, kereste, meyve, tütün, kuru balık, bal ve ħayvānāt ile deri, yağ, basdırma ve sâ'ireden Őibāretdir. Trabzon'dan Erzurüm, Giresun ve Tirebolu ile Ordu ve Ünye'den Qarāhişār ve Sivas'a, Śamsun'dan daği Amasya'ya şoseler yapıp ticāreti teshil itmişdir. Gümrük ve düyün-ı Őumümiye ve duħān rüsümü dāhil olmadığı hâlde vilāyetiñ vāridāt-ı seneviyye 34 milyon ğurüşdan ziyâde ve masārif-i maħalliyye 14 milyon ğurüşa qaribdir.

Trabzon vilāyeti 4 sancağa münkasim olup 22 kazā ve 23 nāhiye ile 2.729 qaryeyi ħāvıdır. Sancağ ve kazālarıñ esāmişiyle nevāhi ve qurāsınıñ ve arāzi dönümleriniñ miqdārı ber-vech-i zırdır:

| Sancağ        | Kazā         | Nevāhī    | Qurra        | Dönüm             |
|---------------|--------------|-----------|--------------|-------------------|
| Trabzon       | Trabzon      | 4         | 172          | 2.418.888         |
|               | Ordu         | 5         | 237          | 4.256.666         |
|               | Giresun      | 2         | 138          | 2.100.000         |
|               | Tirebolu     | -         | 114          | 2.102.222         |
|               | Görece       | -         | 56           | 466.665           |
|               | Vağf-ı Kebir | -         | 55           | 388.888           |
|               | Sürmene      | -         | 69           | 1.502.228         |
|               | Ağça-ābād    | -         | 82           |                   |
| Cānik         | Şamsun       | 1         | 183          | 2.333.436         |
|               | Bafra        | 1         | 161          | 2.417.777         |
|               | Ünye         | 1         | 117          | 1.854.333         |
|               | Fatsa        | -         | 84           | 427.777           |
|               | Çehārşenbe   | -         | 261          | 1.884.444         |
|               | Terme        | -         | 158          | 464.444           |
| Gümüşhāne     | Gümüşhāne    | 2         | 99           | 1.788.888         |
|               | Forul        | 1         | 94           | 2.365.555         |
|               | Kelkit       | -         | 85           | 2.462.000         |
|               | Şirān        | -         | 75           |                   |
| Lāzistān      | Rize         | 3         | 218          | 1.166.666         |
|               | Of           | -         | 125          | 1.000.000         |
|               | Atne         | 1         | 102          | 2.713.331         |
|               | Hopa         | 2         | 44           | 690.000           |
| <b>CemÖan</b> |              | <b>23</b> | <b>2.729</b> | <b>34.793.208</b> |

Ahālī-i vilāyetden Türklerle Lazlar, lisān-ı Türkī ile mütekellim olup Çerkesler, Gürcüler, Ermeniler ve Rūmlar kendi beyenlerinde lisān-ı mahsūslarıyla söylerse de cümlesi lisān-ı Ösmāniye āşinādırlar. Trabzon'dan 12 sāÖatlık mesāfede Çarum Çaryeleri nāmıyle 9 çaryeniñ ahālīsi Müslim oldukları hālde eski Yunancaya müşābih bir nevÖ Rūm lisāniyle mütekellimdirler. Bunlarıñ Mīlād-ı Öİsā(a.s.)'dan dört çarn evvel Eksenofon'la İrān seferine gidüp Öavdetlerinde perişān olan biñ kişiden çalma oldukları mažnūndur.

Trabzon vilāyetini teşkil iden yerlerde ezmine-i qadīmede baÖzi Yunan muhācirleri sevāhilde birtakım hūkümetler ve ticāretgāhlar teōsis itmiş ve iç taraflarında Anatoli'nıñ aqvām-ı qadīmesinden ahvāli mechül bir çavim bulunmuş idi. Yunan-ı qadīm müverrihleri bu cihetde Amazon yāhūd Hemezen ismiyle çadınları muhārib bir çavim bulunduğımı esātir çabılinden olarak beyān idiyorlar. Keyhüsrev hurūcla Anatoli sevāhiline ve Rūmili'de Balçanlara çadar tevşīÖ-i fütühāt itdiğinde Trabzon cihetini dañi <sup>[s.3008]</sup> memālik-i İrāniyyeye çamm u ilhāk itmekle İskender'iñ hurūcına dek İrān'a tābiÖ çalup İskender'den soñra žuhūr-ı tevāöif-i mülük sırasında İrāniyyü'l-aşl bir

küçük devlet dağı Trabzon cihetinde teşis itmiş ve o vakit bu hıttta Pont yâhüd Pontus nâmını almış idi. Bu devletiñ eñ meşhür hâkümđarı olan Mihridâd tül müddet Romalılara karşı mukavemet itmiş ise de nihâyet mağlûb olmağla bu memleket dağı Roma memâliki dâairesine dâhil olmuş ve Roma devletiniñ inqisâmında bi't-tabÖ Şarq İmparatorluğına alup 13'üncü arn-ı mîlâdı evâöilinde ehl-i şalıb gürühu ostantiniyye'yi zabt itdiklerinde Aleksis omeninus Trabzon'a açarak orada bir küçük imparatorluk teşis eylemiş idi. ostantiniyye istihlâs olunarak Paleolođ hânedânında şarq imparatorluğı yeniden îhyâ olundığdan soñra dağı Trabzon İmparatorluğı bâı alup ismen ostantiniyye İmparatorluğunu tanıır ve omeninus Öâöilesine mensûb olan hâkimleri ostantiniyye İmparatorluđunuñ mensûriyle naşb olunur idi. Nihâyet İstanbul'ıñ fethinden soñra 866 târihinde Ebü'l-feth Sultân Mehmed Hân-ı Şanı hâzretleri Öasker seviyle Trabzon imparatorlarınıñ ahiri olan David'iñ vücudunu aldırarak bu memleketi memâlik-i ÖÖsmâniye dâairesine idhâl buyurmuş ve ekşer ahâlisi dđn-i İslâm'ı abül idüp hâricden dağı birçok Türkler hicret itmekle bu hıttta az zamânda şarf-ı memâlik-i İslâmiyye Öidâdına dâhil olmuşdur. Hüdud-ı tabiÖiyye ile mañdud oldığından fetülden beri dâömâ ayrıca bir eyâlet sûretinde idâre olunmuş ve vilâyet usûlüniñ ittihâzında Canik sancađınıñ dağı ilhâıyla ğarba toğrı tevsîÖ idilerek bir vilâyet ittihâz olunmuşdur.

Trabzon Sancağı: Hem-nâmı olan ânifü'l-beyân vilâyetiñ merkez sancağı olup şimâlen aradeñiz'le şarqen Lâzistân sancağıyla, cenûben Erzurüm vilâyeti, Gümüşhâne sancağı ve Sivas vilâyeti ile, ğarben dağı Canik sancağıyla mañdüddur. Mâdde-i ânifedeki cedvelden añlaşıldıđı üzre 8 azâdan mürekkeb olup 11 nâhiye ve 923 aryeyi hâvîdir. Vilâyetiñ eñ büyük ve eñ maÖmür sancağı olup 447.700 ahâlisi vardır ki bunlardan 334.975'i Müslim, 91.000'i Rüm, 21.435'i Ermeni, 110'ı Yahüdü, 180'i de ecnebîdir. TabiÖat-ı arâzi ve mañsülât u ticâretce vilâyetiñ eñ birinci sancağıdır. Huşûsât-ı mezkûre hâında mâdde-i ânifede tafsîlât virildiginden tekrârına hâcet yoğdur.

Trabzon İmparatorluğı: Trabzon vilâyeti mâddesinde vilâyetiñ ahvâl-i târihiyyesi sırasında beyân olundığı üzre on üçüncü arn-ı mîlâdı evâöilinde ostantiniyye'niñ ehl-i şalıb frenkleri tarafından zabt olunması üzerine Trabzon'a firâr u ilticâ iden Aleksis omeninus tarafından teşis idilmiş bir devlet olup 1204 târihinden 1461 târihine dek 257 sene devâm itmiş ve târih-i mezkûrda Sultân Mehmed Hân-ı Şanı Hâzretleri tarafından Trabzon'ıñ fethiyle bu devlete hitâm virilmişdir. Soñ imparatorı olan David'iñ yedinci oğlı muhârebeden sağ urtulup Mora'ya firâr itmekle orada bir küçük hükümet urmuş idi. [omeninus mâddesine müracaÖat] Trabzon'da hükümet süren imparatorlarla târih-i uÖüdları ber-vech-i âtiğir:

|                           |      |                  |      |
|---------------------------|------|------------------|------|
| Birinci Aleksis Komeninus | 1204 | Birinci Vasil    | 1332 |
| Birinci Andronik          | 1222 | İrna             | 1340 |
| Birinci Yani              | 1235 | Anna             | 1341 |
| Birinci Manuel            | 1238 | Mihal            | 1341 |
| İkinci Andronik           | 1263 | Üçüncü Yani      | 1344 |
| Birinci Yorgi             | 1266 | Üçüncü Aleksis   | 1350 |
| İkinci Yani               | 1280 | Üçüncü Manuel    | 1390 |
| İkinci Aleksis            | 1298 | Dördüncü Aleksis | 1412 |
| Üçüncü Andronik           | 1330 | Dördüncü Yani    | 1447 |
| İkinci Manuel             | 1332 | David            | 1458 |
|                           |      | İlä              | 1461 |

### b. Güncel Metin

Trabzon (Trebizonde): Karadeniz'in güney sâhilinde ve Anadolu'nun <sup>[s.3005]</sup> kuzeyinde vilâyet merkezi bir şehir olup İstanbul'un 890 kilometre doğusunda ve Erzurum'un 140 kilometre kuzey batısında bulunmaktadır. Deniz kenarına kadar uzanan eğimli bir yüzeyde bulunup dışarıdan (bakıldığında) manzarası pek güzeldir. Erzurum ve Diyarbakır yönlerinden iskelesi ve İran yolunun başlangıcı olması sebebiyle ticaret merkezi ve önemli bir şehir olup 42.362 ahalisi vardır. Bu ahalinin 24.221'i Müslüman, 10.840'ı Rum, 7001'i Ermeni ve diğerleri yabancı vesairedir. Bizans zamanından kalma surlarıyla kalesi, Ortahisar denilen iç kalede kiliseden çevrilmiş bir câmi-i şerifi ve Yavuz Sultan Selim Han'ın valideleri Gülbahar Sultan'ın cami, imaret ve medresesi ve toplam 18 camii, 10 kilisesi, mülkiye lisesi ve askerî orta okulu, öğretmen okulu ve kız ortaokulu (gibi) okulları, hastanesi, güzel bazı kamu binaları ve yeni inşa olunan bir rıhtımı vardır. Ticari önemi çok büyük olduğu halde limanı pek küçük olup büyük gemilerin yanaşması için uygun değildir. Güneyinde ve yarım saatlik mesafede Soğuksu ismiyle suyu ve havası latif bir mevki olup zenginlerin orada yazlıkları vardır.

Trabzon şehri pek eski olup meşhur Truva savaşı zamanında dahi mevcut olduğu tahmin edilmektedir. Daha sonra Sinop'a gelmiş olan Yunan göçmenlerinin bir bölümü de bu şehre intikal ederek *dikdörtgen şeklinde* anlamında şehir Trabzos ismini vermişlerdir. Sonra Pont hükümdarlarının yönetimi altına girip bu devletin yıkılışında Roma'ya geçmiş ise de özerklik idaresini koruyup Bizans Devleti zamanında dahi imtiyazlarını korumuştur. Daha sonra Gotlar tarafından yağmalanıp yakılmışsa da sonra imar edilmiş ve yenilenmişti. Frenkler İstanbul'u zapt ettikleri Miladi 1204 tarihinde İmparator Aleksis Kominos Trabzon'a giderek bu şehirle bitişik yerleşim yerlerinden ibaret küçük bir devlet kurmuştu. Trabzon İmparatorluğu namıyla bilinen bu devlet, 1261 tarihinde Paleologların Kostantiniye'yi Frenklerden kurtarmalarıyla dahi yıkılmayıp ancak bahsi geçen tarihten sonra yine yukarıda adı geçen Aleksis'in

neslinden olan prensleri Kostantiniye Rum İmparatorunun fermanıyla tahta geçerdiler. Nihayet Milâdi 1461 tarihinde Ebü'l-feth Sultan İkinci Mehmed Han tarafından feth olunarak Osmanlı ülkelerine dâhil edilmiş ve eyalet merkezi kabul edilmiştir. Yavuz Sultan Selim Han Hazretleri şehzadeliklerinde uzun süre valilikle Trabzon'da ikamet buyurmuşlardır.

Trabzon Vilâyeti: Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki eyalet merkezlerinden biri olup Karadeniz'in güney kıyısında Rusya sınırından Kızılırmak'ın denize döküldüğü yerin biraz beri tarafına yani batısına kadar uzanır. Doğudan batıya yani sâhil boyunca uzanan uzun ve dar bir yer olup 41<sup>0</sup> derece kuzey enlemi, 33<sup>0</sup> ile 40<sup>0</sup> derece doğu boylamı arasında bulunmaktadır. Kuzey yönüyle Karadeniz'le, batı yönüyle Rusya sınırıyla ve Erzurum vilâyetiyle, güney yönüyle yine Erzurum ve Sivas vilâyetleriyle, batı yönüyle de Kastamonu vilâyetiyle etrafı çevrilmiştir. Yüzölçümü 31.300 kilometre kare olup nüfusu 1.071.477 kişidir. Kilometre kare başına 34 kişiden fazla kişi düşer. Nüfusun 869.727'si Müslüman, 157.212'si Rum, 52.349'u Ermeni ve geri kalanı çeşitli milletlere mensuptur. Müslüman nüfusunun büyük bir kısmı Türk olup 55.000 kadarı Laz ve Gürcü, 60.000 kadarı da Çerkes'tir.

Kafkas dağlarından dağılarak güneybatıya ve daha sonra batıya doğru uzanan ve eskiden beri Pont Silsilesi ismiyle bilinen bir dağ silsilesi, vilâyetin güney sınırını teşkil edip kuzeye yani sahile doğru birtakım kollar uzatıyor. Bu silsilenin şimdiki halde bir genel ismi bulunmayıp doğudan batıya ve Reşnik, Balhar, Cemil, Çengel, Soğanlı, Kulak, Zigana, Sis, Erimez, Kazankaya, Çaltudak ve Katran Dağları isimleriyle bilinir. Doğudaki tepeleri dokuz on bin adım yükseklikte olup batıya doğru gidildikçe, en batı tepeleri beş bin <sup>[s.3006]</sup> metrelik yüksekliği geçmiyor. Bu dağların etekleri ve kolları deniz sahiline kadar uzandığından vilâyetin arazisi genellikle dağlıktır. Kulak Dağı kollarının en büyüğü olup Trabzon merkezi ile Gümüşhane sancakları arasında güneydoğudan kuzeybatıya doğru uzanır. Bu dağlar bir su dağıtım hattı teşkil edip kuzey eteklerinden inen birçok nehir müvazeneli bir şekilde akarak doğrudan doğruya Karadeniz'e dökülür. Ancak batı kısmında Sivas vilâyetinden gelen Yeşilirmak ile Kızılırmak birer boğazdan vilâyetin Canik sancağına girip arazisini ikiye ayırarak Karadeniz'e birleşirler. Samsun'un iki yönünde birer büyük dalya teşkil eden bu iki ırmağın arasında Mert Irmağı akıp Samsun'da denize dökülür. Diğer nehirlerinin en büyüğü Gümüşhane sancağının bütün akarsularını toplayarak Kulak Dağı'nın güneybatı eteklerini takip ederek Tirebolu'nun doğu tarafında denize karışan Harşut Çayı'dır. Terme, Bulanık ve Aksu nehirleri dahi Yeşilirmak ile Harşut Çayı arasında akar. Kulak Dağı'nın doğusunda Trabzon ve Lâzistan sancaklarında akan çayların cümlesi küçük olup en büyükleri Karadere, Of Deresi, Büyükdere ve Fırtına Deresi'dir. Bafra kazasında Kızılırmak nehrinin denizle buluştuğu yerin sağ ve solunda ve sahil yakınında büyücek iki göl bulunup vilâyetin diğer taraflarında anılmaya değer göl yoktur. Sahilleri hayli girintili

ve çıkıntılı ise de tabii limanları yalnız Ordu kasabasının batısındaki Vona ile Trabzon şehrinin batısında bulunan Polathane'den ibaret olup yapay limanı hiç yoktur. Bununla beraber Trabzon, Rize, Tirebolu, Giresun, Ordu, Ünye ve Samsun iskeleleri işlek olup vapurlar uğrar.

Havası ılık ise de nemi fazladır. Hava değişimi çok hızlı olup çok defa şiddetli sıcakları, şiddetli boralar takip eder. Kışı pek şiddetli olmayıp genellikle aralık ayından başlar. İlkbaharı soğuk ve yağmurludur. Yazları sıcak ve çoğunlukla bulutlu olup en güzel mevsimi sonbahardır. Sahillerinde bataklıklar ve durgun sular eksik olmadığından sıtma hastalığı fazla ise de iç taraflarının havası sağlamdır. Toprağı pek verimli ve havası çeşitli ürünlerin yetişmesine uygun olup toprak mahsüllerinin en başlıcası mısır, fasulye, pirinç ve tütün ve ikinci derecede arpa, buğday ve diğer hububat keten, kenevir ve diğerleridir. Fındığı pek çok olup külliyetli miktarda ihraç olunduğu gibi ceviz ve diğer meyveler ile zeytini de çoktur. Bağları filoksera (asma biti) hastalığı sebebiyle bozulmuş olup üzüm üretimi azdır. Sebzeleri çok ve pek güzeldir. Arazisinin beşte biri ormanlarla örtülü olup beşte biri de ekilmiş topraklardan ve yarısına yakın kısmı mera ve tarıma uygun olmayan yerlerden oluşmaktadır. Altıda birine yakın miktarı tarıma uygun iken boş durmaktadır. Ormanlarının en çoğu Trabzon merkezi, Samsun ve Giresun taraflarındadır. Başlıca ağaçları meşe, karaağaç, kestane, kayın, dişbudak, çam, şimşir, kavak ve diğerlerinden ibarettir. Madenler bakımından Trabzon vilâyeti, Osmanlı ülkesinin en zengin yeri olup eski zamanlarda halkının en birinci geçim kaynağı, madenlerinin çıkarılması idi. Bugünkü günde dahi yukarıda zikr olunan dağda 120'den fazla maden keşfedilmiş olup Trabzon sancağında 21 simli kurşun, 34 bakır, 3 bakır ve kurşun, 2 manganez, 10 demir ve kömür; Gümüşhane sancağında 37 simli kurşun ve 6 bakır; Canik sancağında 1 simli kurşun ile 1 manganez madeni bulunuyor. Maden suları ve ılıcaları çok olup en meşhuru Fatsa kazasındaki kaplıcalardır. Ormanları çok ve kömür madeni bulunmakta olup bu madenlerin çıkarılması kolay ve işe yarar olduğu halde pek azı çıkarılmaktadır. Ehil hayvanları yaklaşık olarak 800.000 koyun ve keçi ile 50.000 at, katır ve 40.000 sığırdan ibarettir. Vahşi hayvanları ayı, domuz, geyik, karaca, tilki, tavşan, kurt ve diğerleri ile kuş çeşitlerinden ibarettir. Sahillerinde ve özellikle Trabzon merkezi ile Lâzistan sancakları sahillerinde balık pek çok olup <sup>[s.3007]</sup> gerek yenmek için ve gerek bağlar için çoklukla av ve bir hayli miktarı tuzlatılarak kurutulmuş olarak üretilir. Hele hamsi balığı, bazen o kadar çıkar ki çürüyüp gübre yerine tarlalara dökülür. Arıları da çok olup senede 450.000 kilo kadar bal çıkar. Yerel sanatlar şimdi geri olup halk başlıca balıkçılık ve kerestecilikle meşguldürler. Trabzon'da ipekten çarşaf, manusa, peştamal ve ipek örtü ve başkaca bazı dokuma ürünleri ve Rize'de pamuk ve ketenden bez dokunur. Kuyumculuk sanatı da hayli ileri olup özellikle telkâri şeyler ve gümüşten tütün kutusu vesaire büyük bir hünerle üretilir. Trabzon'da iki sabun fabrikasıyla birkaç tabakhane de vardır. Rize, Tirebolu ve Giresun'da pek güzel kayık ve



sandal yapılır. Rize’de tuğla ve kiremit fabrikaları da vardır. Ticareti hayli işlek olup yalnız Trabzon iskelesinden senede 30 milyon frank kıymetinde ithalat ve 12 milyon frank kadar da ihracat gerçekleşiyor. Gerek ithalat ve gerek ihracatın yarısı vilâyete ve diğer yarısı İran’adır. Diğer iskelelerden da gerek vilâyete ve gerek Anadolu’nun iç taraflarına ve özellikle Elazığ vilâyetine hayli ticâret yapılır. Umumiyetle vilâyet iskelelerinden senede 62.5 milyon frank kıymetinde ithalat ve 35.5 milyon frank kıymetinde ihracat gerçekleşiyor. Vilâyetin başlıca ihracatı tahıl, kereste, meyve, tütün, kuru balık, bal ve hayvan ile deri, yağ, pastırma vesaireden ibarettir. Trabzon’dan Erzurum, Giresun ve Tirebolu ile Ordu ve Ünye’den Karahisar ve Sivas’a, Samsun’dan Amasya’ya şoseler yapılarak ticaret kolaylaştırılmıştır. Gümrük, dış borçlar ve tütün vergisi dahil olmadığı halde vilâyetin yıllık geliri 34 milyon kuruştan fazla ve yerel masraflar 14 milyon kuruşa yakındır.

Trabzon vilâyeti, 4 sancağa bölünmüş olup 22 kaza ve 23 nahiye ile 2.729 köyden oluşur. Sancak ve kazaların isimleriyle nahiye ve köylerinin ve arazi dönümlerinin miktarı aşağıdaki şekildedir:

| Sancak        | Kaza                | Nahiyeler | Köyler       | Dönüm             |
|---------------|---------------------|-----------|--------------|-------------------|
| Trabzon       | Trabzon             | 4         | 172          | 2.418.888         |
|               | Ordu                | 5         | 237          | 4.256.666         |
|               | Giresun             | 2         | 138          | 2.100.000         |
|               | Tirebolu            | -         | 114          | 2.102.222         |
|               | Görece              | -         | 56           | 466.665           |
|               | Vakf-ı Kebîr        | -         | 55           | 388.888           |
|               | Sürmene<br>Akçaabat | -<br>-    | 69<br>82     | 1.502.228         |
| Canik         | Samsun              | 1         | 183          | 2.333.436         |
|               | Bafra               | 1         | 161          | 2.417.777         |
|               | Ünye                | 1         | 117          | 1.854.333         |
|               | Fatsa               | -         | 84           | 427.777           |
|               | Çarşamba            | -         | 261          | 1.884.444         |
|               | Terme               | -         | 158          | 464.444           |
| Gümüşhane     | Gümüşhane           | 2         | 99           | 1.788.888         |
|               | Torul               | 1         | 94           | 2.365.555         |
|               | Kelkit              | -         | 85           | 2.462.000         |
|               | Şiran               | -         | 75           |                   |
| Lazistan      | Rize                | 3         | 218          | 1.166.666         |
|               | Of                  | -         | 125          | 1.000.000         |
|               | Atne                | 1         | 102          | 2.713.331         |
|               | Hopa                | 2         | 44           | 690.000           |
| <b>Cem’an</b> |                     | <b>23</b> | <b>2.729</b> | <b>34.793.208</b> |

Vilâyet halkından Türklerle Lazlar, Türkçe konuşmakta olup Çerkesler, Gürcüler, Ermeniler ve Rumlar kendi aralarında kendi dilleriyle konuşsa da Osmanlı Türkçesine aşinadırlar. Trabzon'dan 12 saatlik mesafede Karum Karyeleri ismiyle bilinen 9 köyün halkı Müslüman oldukları halde eski Yunancaya benzer bir çeşit Rum lisanıyla konuşurlar. Milattan önce dördüncü yüzyılda Eksenofon'la İran seferine gidüp dönüşlerinde perişan olan bin kişiden kalma oldukları zannedilmektedirler.

Trabzon vilâyetini teşkil eden yerlerde eski zamanlarda bazı Yunan muhâcirleri sahillerde birtakım hükûmetler ve ticaretgâhlar kurmuş ve iç taraflarında Anadolu'nun eski kavimlerinden durumları meçhul bir kavim bulunmuştu. Eski Yunan tarihçileri, bu hususta Amazon yahut Hemezen ismiyle kadınları savaşçı bir kavim bulunduğunu efsane cinsinden anlatıyorlar. Keyhüsrev, isyanla Anadolu sahillerine ve Rumeli'de Balkanlara kadar fetihlerini genişlettiğinde Trabzon tarafını da <sup>[s.3008]</sup> İran ülkesine katmıştır. İskender'in isyanına kadar İran'a bağlı kalmış; İskender'den sonra küçük devletlerin ortaya çıkması sırasında İran asıllı küçük bir devlet de Trabzon tarafında kurulmuş ve o vakit bu ülke Pont yahut Pontus ismini almış idi. Bu devletin en meşhur hükümdarı olan Mihridad uzun müddet Romalılara karşı direnmiş ise de nihayet yenilerek bu memleket dahi Roma memleketleri arasına dahil olmuş ve Roma devletinin parçalanmasıyla tabii olarak Doğu Roma (Bizans) İmparatorluğu'na kalıp on üçüncü yüzyılın başında haçlılar İstanbul'u zapt ettiklerinde Aleksis Komeninus Trabzon'a kaçarak orada bir küçük imparatorluk kurmuştu. İstanbul kurtarılarak Paleolog hanedanında Doğu Roma İmparatorluğu yeniden kurulduktan sonra da Trabzon İmparatorluğu ayakta kalarak ismen Roma İmparatorluğu'nu tanır ve Komeninus ailesine bağlı olan hakimler, Roma İmparatorluğu'nun fermanıyla atanırdı. Nihayet İstanbul'un fethinden sonra 866/1461 tarihinde Fatih Sultan Mehmed Han, asker sevk ederek Trabzon imparatorlarının sonu olan David'in vücudunu ortadan kaldırmış ve bu memleketi, Osmanlı Devleti sınırları içine dahil etmiştir. Halkının çoğu İslâm dinini kabul etmiş, dışarıdan da birçok Türk buraya göçerek bu memleket kısa sürede Osmanlı Devleti şehirleri arasına girmiştir. Doğal sınırlarla çevrili olduğundan fetihden beri sürekli bir eyalet şeklinde yönetilmiş ve vilâyet usulünün kurulmasından sonra Canik sancağının da katılmasıyla batıya doğru genişletilmiş ve bir vilâyet kurulmuştur.

Trabzon Sancağı: Adaşı olan yukarıda bahsedilen vilâyetin merkez sancağı olup Kuzeyden Karadeniz'le batıdan Lâzistan sancağıyla, güneyden Erzurum vilâyeti Gümüşhane sancağı ve Sivas vilâyeti ile, batıdan Canik sancağıyla sınırlıdır. Yukarıda verilen maddedeki tablodan anlaşıldığı üzere 8 kazadan oluşup 11 nahiye ve 923 köyü bulunmaktadır. Vilâyetin en büyük ve en gelişmiş sancağı olup nüfusu 447.700'dür Bunlardan 334.975'i Müslüman, 91.000'i Rum, 21.435'i Ermeni, 110'ı Yahudi, 180'i de yabancıdır. Arazisinin yapısı, ürünleri ve ticaret bakımından vilâyetin en birinci

sancağıdır. Bu konu hakkında yukarıdaki maddede ayrıntılı bilgi verildiğinden tekrarına hacet yoktur.

Trabzon İmparatorluğu: Trabzon vilâyeti maddesinde vilâyetin tarihi durumu sırasında anlatıldığı gibi milâdi on üçüncü yüzyılın başlarında İstanbul'un haçlı Avrupalılar tarafından zapt olunması üzerine Trabzon'a kaçarak iltica eden Aleksis Komeninus tarafından kurulmuş bir devlet olup 1204 tarihinden 1461 tarihine kadar 257 sene devam etmiş ve anılan tarihte Fatih Sultan Mehmed Hazretleri tarafından Trabzon'un fethiyle bu devlete son verilmiştir. Son imparatoru olan David'in yedinci oğlu savaştan sağ kurtulup Mora'ya kaçarak orada bir küçük hükümet kurmuştu. [Komeninus maddesine mürâcaat] Trabzon'da hüküm süren imparatorlar ve tahta çıkış tarihleri aşağıdaki şekildedir:

|                           |      |                  |      |
|---------------------------|------|------------------|------|
| Birinci Aleksis Komeninus | 1204 | Birinci Vasil    | 1332 |
| Birinci Andronik          | 1222 | İrna             | 1340 |
| Birinci Yani              | 1235 | Anna             | 1341 |
| Birinci Manuel            | 1238 | Mihal            | 1341 |
| İkinci Andronik           | 1263 | Üçüncü Yani      | 1344 |
| Birinci Yorgi             | 1266 | Üçüncü Aleksis   | 1350 |
| İkinci Yani               | 1280 | Üçüncü Manuel    | 1390 |
| İkinci Aleksis            | 1298 | Dördüncü Aleksis | 1412 |
| Üçüncü Andronik           | 1330 | Dördüncü Yani    | 1447 |
| İkinci Manuel             | 1332 | David            | 1458 |
|                           |      | e kadar          | 1461 |

## SONUÇ

Transkripsiyonu yapılmış olan metin göstermektedir ki Kâmûsü'l-a'lâm, Trabzon'un 19.yüzyılın sonlarındaki siyasî, iktisadî, sosyal, kültürel ve demografik yapısı hakkında dikkat çekici veriler içermektedir. Söz konusu verilerin günümüzdeki verilerle karşılaştırılması halinde Trabzon'un yaklaşık yüz yirmi yıllık süreçte, katettiği mesafe de ortaya çıkarılmış olacaktır.

Söz gelimi Trabzon'un nüfusu, 19.yüzyılın sonlarında vilâyet merkezi olarak 42.362, sancak olarak ve sancağa bağlı yerleşim yerleriyle birlikte 447.000, vilâyet olarak ve vilâyete bağlı bütün yerleşim yerleriyle birlikte ise 1.071.477 kişi idi. En geniş haliyle bir vilâyet olarak bugün her biri ayrı şehirler olan Artvin, Rize, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Samsun gibi şehirler de Trabzon'a bağlı idi. Bu dönemde Trabzon vilâyeti, 4 sancağa bölünmüş olup 22 kaza ve 23 nahiye ile 2.729 köyden oluşmaktaydı.

Sancak merkezi olarak ibadethaneler ve okullar bakımından zengin olduğu görülen Trabzon, merkezinde ciddi sayıda gayr-ı Müslim barındırmaktaydı. Sahillerinde bataklıklar yüzünden sıtma sorunu yaşanmakta; iç kesimleri yerleşim için daha elverişli görünmekteydi. Arazisinin beşte biri ormanlarla örtülü, altıda biri ise tarıma elverişli olduğu halde boştu. Hamsi, zaman zaman gübre olarak kullanılacak düzeyde bol çıkıyordu.

Havası ılıman ve nemli, toprakları verimli bir vilâyet olarak anlatılan Trabzon vilâyetine bağlı yerlerde *mısır, fasulye, pirinç, tütün, arpa, buğday ve diğer hububat ürünleri, keten, kenevir, fındık, ceviz, zeytin* gibi bitkisel ürünler yetiştirilmekte; ormanlarında *meşe, karaağaç, kestane, kayın, dişbudak, çam, şimşir, kavak* gibi ağaçlar yetişmekte ve çeşitli *kuşlarla birlikte ayı, domuz, geyik, karaca, tilki, tavşan, kurt* gibi hayvanlar yaşamaktaydı. Başta Yeşilirmak ve Kızılırmak olmak üzere birçok ırmağı bulunan Trabzon vilâyetinde *kaplıcalar* bulunuyor; *kuyumculuk, sabun üretimi, deri işlemeciliği, pamuk ve keten bez üretimi, arıcılık, kerestecilik, kayık ve sandal üretimi, tuğla ve kiremit üretimi* gibi ticari faaliyetler gerçekleştiriliyordu. Ayrıca *simli kurşun, bakır, demir, manganez, kömür* gibi madenler çıkarılıyor; *koyun, keçi, katır ve sığır* gibi hayvanlar yetiştiriliyordu. Vilâyete bağlı iskelelerden 62,5 milyon franklık ithalat, 35,5 milyon franklık da ihracat gerçekleştiriliyordu.

Bütün bu faaliyetlerin sonucu olarak Kâmûsü'l-a'lâm, Trabzon vilâyetinin yıllık gelirinin 34 milyonun üzerinde, yerel masrafların ise 14 milyon kuruşa yakın olduğunu tespit etmiştir.

### Kaynakça

- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.1, Mihran Matbaası, İstanbul 1306/1889.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.2, Mihran Matbaası, İstanbul 1306/1889.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.3, Mihran Matbaası, İstanbul 1308/1891.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.4, Mihran Matbaası, İstanbul 1311/1894.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.5, Mihran Matbaası, İstanbul 1314/1896.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü'l-a'lâm*, C.6, Mihran Matbaası, İstanbul 1316/1898.
- Ali Nazîmâ ve Faik Reşad (2005). *Mükemmel Osmanlı Lügati* (Necat Birinci, Kâzım Yetiş, Fatih Andı, Erol Ülgen, Nuri Sağlam, Ali Şükrü Çoruk, haz.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çağbayır, Yaşar (2017). *Ötüken Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Devellioğlu, Ferit (2013). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Parlatır, İsmail (2012). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- İbrahim Cûdî Efendi (2006). *Lûgat-ı Cûdî*, (İsmail Parlatır, Belgin Tezcan Aksu, Nicolai Tufar, haz.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Redhouse, James W. (2016). *Müntahabât-ı Lügât-i Osmâniyye*, (Recep Toparlı, Betül Eyövge Yılmaz, Yaşar Yılmaz, haz.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- <http://www.kamusiturki.com> (ET: 09.09.2019)
- <http://lugatim.com> (ET: 09.09.2019)
- <https://www.osmanlicasozlukler.com> (ET: 09.09.2019)
- <https://sozluk.gov.tr> (ET: 09.09.2019)

Ek: Orijinal Metin

طربزون } قره دكيزك (Trébizonde)  
ساحل جنوبيسنده و آناطوليناك

ط ر ب ۳۰۰۵ ط ر ب

شمالنده ولايت مركزى بر شهر اولوب، استانبولك ۸۹۰ كيلومتره شرقنده وارضرومك ۱۴۰ كيلومتره شمال فریسنده واقعدره. ساحل بجره قدر ممتد بر سطح مائله واقع اولوب، خارجدن منظره سی بك كوزلدر. ارضروم و دیار بكر جهتلرینك اسکله سی و ایران طریقتهك مبدئی اولق مناسبتیه تجاروتكاه و مهم بر شهر اولوب، ۴۲۳۶۲ اهالیسی واردر، كه بو مقداردن ۲۴۲۲۱ ی مسلم، ۱۰۸۴۰ ی روم، ۶۰۰۱ ی ارمنی و قصوری اجنبی و سائرهدر. بیزانتیون زمانندن قالمه سوریه قلمه سی، اورته حصار دینلن ایچ قلمده كایسادن مبدل بر جامع شریفله آیا صوفیه نامنده بنه كایسادن مبدل بر جامع شریفی و یاوز سلطان سلیم خانك والده لری كلهار سلطانك جامع و عمارت و مدرسه سی و جمعا ۱۸ جامی، ۱۰ کلیسای، اعدادیه مآکبه و رشديه عسكريه ايله دار الملمین و رشديه اناب مکتبلی، خسته خانه سی، كوزل بعض ابنیه اسیریه سی و بیکی انشا اولنان بر ریختی واردر. اهمیت تجاریه سی زیاده اولدینی حالد، لیانی بك كوچك اولوب، بیوك سفارنك دخولنه غیر مساعددر. هوای یازین آقیرجه ایسه ده، شهرك جنوبنده و یاریم ساعتق مسافده صفوق صو اسمیله آب و هوای لطیف بر موقع اولوب، اغنیانك اوراده صیفیه لری واردر.

طربزون شهری بك اسکی اولوب، تروآ محاربه مشهوره سی زماننده دخی موجود بولمش اولدینی مظنوندر. بده سینوبه كلش اولان یونان مهاجر- لرینك بر قسمی دخی بو شهره انتقال ایدر، كه «مستطیل الشكل» مناسیله شهره (طرابزوس) اسمی و بر مشلردی. صكره بونت حكمدار لرینك تحت تابعیتنه كیروب، بو دولتق اقراضنده رومیه كچمش ایسه ده، مختاریت اداره سنی محافظه ایدوب، بیزانتیون دولتی زماننده دخی امتیازاتی وقایه ایتمشدی. بده قوتلر طرفندن غارت و احراق اولنمش ایسه ده، در عقب اعمار و تجدید ایدلمشدی. فرنكلر قسطنطنیه یی ضبط ایتدكرنده، ۱۲۰۴ تاریخ میلادیسنده امپراطور آلکسیس قومینوس طربزونه كیده رك، بو شهرله ملحقانندن هبارت بر كوچك دولت تأسیس ایتمش ایدی. طربزون امپراطورلنی نامیله معروف اولان بودولت ۱۲۶۱

تاریخنده پالیولوغرلك قسطنطنیه یی فرنكلردن استخلاص ایتلمیه دخی منقرض اولوب، آنجق تاریخ مذکوردن صكره بنه صرقوم آلکسیسك نسلدن اولان پرنسلی قسطنطنیه روم امپراطورینك منشوریه نخته یكچرلردی. نهایت ۱۴۶۱ تاریخ میلادیسنده ابو الفتح سلطان محمد خان ثانی طرفندن فتح اولنورق، ممالك عثمانیه یه الحاق، و ایالت مركزی اتخاذ اولنمشدر. یاوز سلطان سلیم خان حضرتلری شهزاده لكرنده طول مدت والیكله طربزونه اقامت بیور مشلردر.

طربزون } ولاخی. دولت عثمانیه تك آناطو. ایدیه کی ولایاتندن اولوب، قره دكيزك ساحل جنوبيسنده روسیه حدودندن قزبل ايرماق منصبينك بر آز بری طرفنه یعنی غربنه قدر ممتد اولور. شرقدن غربه یعنی ساحل بونجه ممتد اوزون و طار بر بر اووب، ۴۱° عرض شمالیه ۳۳° ايله ۴۰° طول شرقی آره سنده واقعدره. شمالاً قره دكيزله، شرقاً روسیه حدوديله وارضروم ولايتيله، جنوباً بنه ارضروم و سیواس ولايتلریله، غرباً دخی قسطنمونی ولايتيله محدوددر. مساحت سطحیه سی ۳۱۳۰۰ مربع كيلومتره اولوب، ۱۰۷۱ ۴۷۷ اهالیسی واردر، كه بهر مربع كيلومتره باشنه ۳۴ كشیدن زیاده دوشر. اهالی مذکورده دن ۷۲۷ ۸۶۹ ی مسلم، ۱۵۷ ۲۱۲ سی روم، ۵۲۳ ۴۹ ی ارمنی و قصوری ملل مختلفه سائرهبه منسوبدر. اهالی مسلمانك قسم كایسی ترك اولوب، ۵۵۰۰۰ قدری لاز و كرجی و ۶۰۰۰۰ قدری ده چركسدر.

قافقاس جبالندن تشعبه غرب جنوبی به و بده غربه طوغری ممتد اولان و قدیماً (بونت) سلسله سی نامیله معروف اولان برسلسله جبال ولایتك حدود جنوبیه سنی تشكيل ایدوب، شماله یعنی ساحله طوغری برطاقم قوللر اوزاتیرور. یوساسله تك شمیه کی حالد بر اسم صموه یسی اولیوب، شرقدن غربه و رشذبك، بالچار، جیل، چنكل، صوفانی، قولاق، زیغانه، سیس، اریمز، قزان قیسا، چال طوداق و قطران طاغلری اسملریله معروفدر. شرقه کی تیه لری طقوز اون بك قدم ارتفاعنده اولوب، غربه طوغری ایلری كیدلر كچه كسب انحطاطله، اك غربی تیه لری بش بیک

| ط ر ب   | ۳۰۰۶   | ط ر ب |
|---|--|-------|
| <p>بهار بدر. سواحلندہ بطاقلقروطورغون صولر اکیسک اولدیغندن، صیته لری زیاده ایسه ده ایچ طرفلرینک هواسی صاغلانمدر. طوبراغی پک منبت و هواسی محصولات متنوعه یتیشمه سنه مساعده اولوب، محصولات ارضیه سنک اک باشلیجه سی مصر، فصولیه، برنج و توتون و ایکنجی درجه ده آرپه، بغدادی و سائر حیوانله کتن، کنور و سائر دره. فنیدی پک چوق اولوب، کایتلی مقاداره اخراج اولندیغی کچی، جوز و سائر میوملریله زیتونی دخی چوقدر. باغلی فیلو. قمرادن بوزیلوب، اوزوم محصولاتی آذرده سبزه لری چوق و پک کوزلدر. اراضیه سنک همان بر خسی اورمانلره مستور اولوب، بر خسی دخی اراضی* ضروره دن و نصفنه قریب مقداری صرعی و ناقابل زراعت یرلردن عبارتدر. بر سد سنه قریب مقداری دخی قابل زرع ایکن معطل طور مقده در. اورمان نلرینک اک چوغی نفس طربزون، صامسون و کیره سون جهلرنده در. باشلیجه آغاجلری میشه، قره آغاج، کستانه، قاین، دیش بوداق، چام، چمشیر، قواق و سائر دن عبارتدر. معادنجه طربزون ولایتی ممالک عثمانیه نک اک زنگین یری اولوب، ازمنه قدیمه ده اهلایسنک اک برنجی مدار تیشی معادنک اخراجی ایدی. بوکونکی کونده دخی بو قاریده ذکر اولنان جبالده ۱۲۰ دن زیاده معدن مکشوف اولوب، طربزون سنجاغنده ۲۱ سمیلی قورشون، ۳۴ باقیر، ۳ باقیر و قورشون، ۲ منغاز، ۱۰ دمیر و ۲ کور؛ کشتخانه سنجاغنده ۳۷ سمیلی قورشون و ۶ باقیر؛ جانیک سنجاغنده دخی بر سمیلی قورشون ایله بر منغاز معدنی بولنیور. میاه معدنیسه سی و ایلیجه لری چوق اولوب، اک مشهوری فائسه قضا سنده کی قابلیجه لدره. اورمانلر دخی چوق و کور معدنی موجود اولوب، بو معدنلرک اخراجی قولای و نافع اولدیغی حالده، پک جزئی مقدار اخراج اولنمقده در. حیوانات اهلیه سی تقریباً ۸۰۰۰۰۰ قیون و کچی ایله ۵۰۰۰۰۰ بیکیر و استر و ۴۰۰۰۰۰ صیغیردن عبارتدر. حیوانات وحشیه سی آبی، طووز، کیک، قراجه، تیلکی، طاوشان، قورد و سائر ایله طیورک انواهندن هبا رتدر. سواحلنده و علی الخصوص نفس طربزون ایله لازستان سنجاقلری ساحلرنده بالیق پک چوق اولوب،</p> | <p>متره ک ارتفاعی تجاوز ایتمیور. بو سلسله نک اتکاری و قوللری ساحل بحره قدر ممتد اولدیغندن، ولایتک اراضیه سی عمومیت اوزره طاغلقدر. قولاق طاغی قوللرینک اک سیوکی اولوب، نفس طربزون ایله کوشخانه سنجاقلری آره سنده شرق جنوبیدن غرب شمالی به طوغری اوزانیر. بو طاغلی بر تقسیم میاه خطی تشکیل ایدوب، شمالی اتکارندن این بر چوق انهار متوازیاً آهرق، طوغریدن طوغری به قره دکیزه دوکیلورلر. آنجق قسم غریب سنده سیواس ولایتندن کن بشلیل ایرماق ایله قزیل ایرماق بر بوزلردن ولایتک جانیک سنجاغنه دخول ایله، اراضیه سی شق ایدره ک، قره دکیزه منصب اولورلر. صامسونک ایکی جهتنده بر بیوک دالیه تشکیل ایدن بو ایکی ایرماق آره سنده دخی (سرد) ایرماغی آقوب، صامسونده دکیزه دوکیلور. دیگر انهارینک اک سیوکی کوشخانه سنجاغنه بتون میاه جاریه سی جمع ایله قولاق طاغک غرب جنوبی اتکارینی تعقیب ایدره ک تیره بولنک شرق طرفنده دکیزه منصب اولان (خار شوت) چاییدر. تره، بولانیق و آق صونهرلری دخی بشلیل ایرماق ایله خارسوت چایی آره سنده آقارلر قولاق طاغنه شرقنده طربزون ولایستان سنجاقلرنده آقان چایلرک جمله سی کوچک اولوب، اک بیوکاری قره دره، اوف دره سی، بیوک دره و فرطونه دره سییدر. بافره قضا سنده قزیل ایرماق منصبنک صاغ و صولنده و ساحل قریبده بیوجک ایکی کول بولوب، ولایتک سائر طرفلرنده ذکره شایان کول بو قدره سواحل خیلی کیرتیلی و چقنئیلی ایسه ده، طبیعی لیمانلری یا لکزر اردو قصبه سنک غریبده کی (وونه) ایله طربزون شهرینک غریبده واقع (بولنخانه) دن عبارت اولوب، صنی لیمانی دخی هیچ بو قدر. مع هذا طربزون، ریزه، تیره بولی، کره سون، اردو، اونیه و صامسون اسکله لری ایشک اولوب، واپورلر اوغرار. هواسی معتدل ایسه ده، رطوبتی زیاده در. تحولات هواسیه سی پک سریع اولوب، چوق دفعه شدتلی حرارتلری شدتلی بورلر تعقیب ایدر. قیشی پک شدتلی اولیوب، اکثریا کتون اولدن باشلار. ایلک بهاری صوثوق و یاغمو رلیدر. یازلری صیجاق و اکثریا بولطلی اولوب، اک کوزل موسمی صنوک</p> |       |

| طرب      |           |       |           | ۳۰۰۷      | طرب     |           |           |             |           |
|----------|-----------|-------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| سنجاق    | قضا       | نواحی | قرا       | دوم       | سنجاق   | قضا       | نواحی     | قرا         |           |
| طربزون   | طربزون    | ۴     | ۱۷۲       | ۲ ۴۱۸ ۸۸۸ | طربزون  | طربزون    | ۴         | ۱۷۲         | ۲ ۴۱۸ ۸۸۸ |
|          | اردو      | ۵     | ۲۳۷       | ۴ ۲۵۶ ۶۶۶ |         | اردو      | ۵         | ۲۳۷         | ۴ ۲۵۶ ۶۶۶ |
|          | کیره سون  | ۲     | ۱۲۸       | ۲ ۱۰۰ ۰۰۰ |         | کیره سون  | ۲         | ۱۲۸         | ۲ ۱۰۰ ۰۰۰ |
|          | تیره بولی | ۰     | ۱۱۴       | ۲ ۱۰۲ ۲۲۲ |         | تیره بولی | ۰         | ۱۱۴         | ۲ ۱۰۲ ۲۲۲ |
|          | کوره له   | ۰     | ۵۶        | ۴۶۶ ۶۶۵   |         | کوره له   | ۰         | ۵۶          | ۴۶۶ ۶۶۵   |
|          | وقف کبیر  | ۰     | ۵۵        | ۲۸۸ ۸۸۸   |         | وقف کبیر  | ۰         | ۵۵          | ۲۸۸ ۸۸۸   |
|          | سورمنه    | ۰     | ۶۹        | ۱ ۵۰۲ ۲۲۸ |         | سورمنه    | ۰         | ۶۹          | ۱ ۵۰۲ ۲۲۸ |
|          | آچه آباد  | ۰     | ۸۲        |           |         | آچه آباد  | ۰         | ۸۲          |           |
|          | صامسون    | ۱     | ۱۸۳       | ۲ ۳۳۳ ۴۳۶ |         | صامسون    | ۱         | ۱۸۳         | ۲ ۳۳۳ ۴۳۶ |
|          | باقره     | ۱     | ۱۶۱       | ۲ ۴۱۷ ۷۷۷ |         | باقره     | ۱         | ۱۶۱         | ۲ ۴۱۷ ۷۷۷ |
| اوییه    | ۱         | ۱۱۷   | ۱ ۸۵۴ ۳۳۳ | اوییه     | ۱       | ۱۱۷       | ۱ ۸۵۴ ۳۳۳ |             |           |
| فاتسه    | -         | ۸۴    | ۴۲۷ ۷۷۷   | فاتسه     | -       | ۸۴        | ۴۲۷ ۷۷۷   |             |           |
| چهارشنبه | -         | ۲۶۱   | ۱ ۸۸۴ ۴۴۴ | چهارشنبه  | -       | ۲۶۱       | ۱ ۸۸۴ ۴۴۴ |             |           |
| ترمه     | -         | ۱۵۸   | ۴۶۴ ۴۴۴   | ترمه      | -       | ۱۵۸       | ۴۶۴ ۴۴۴   |             |           |
| کمشخانه  | کمشخانه   | ۲     | ۹۹        | ۱ ۷۸۸ ۸۸۸ | کمشخانه | کمشخانه   | ۲         | ۹۹          | ۱ ۷۸۸ ۸۸۸ |
|          | طرول      | ۱     | ۹۴        | ۲ ۳۶۵ ۵۵۵ |         | طرول      | ۱         | ۹۴          | ۲ ۳۶۵ ۵۵۵ |
|          | کلکیت     | -     | ۸۵        | ۲ ۴۶۲ ۰۰۰ |         | کلکیت     | -         | ۸۵          | ۲ ۴۶۲ ۰۰۰ |
| شیران    | -         | ۷۵    | شیران     |           | -       | ۷۵        |           |             |           |
| لازستان  | ریزه      | ۳     | ۲۱۸       | ۱ ۱۶۶ ۶۶۶ | لازستان | ریزه      | ۳         | ۲۱۸         | ۱ ۱۶۶ ۶۶۶ |
|          | اوف       | -     | ۱۲۵       | ۱ ۰۰۰ ۰۰۰ |         | اوف       | -         | ۱۲۵         | ۱ ۰۰۰ ۰۰۰ |
|          | آتنه      | ۱     | ۱۰۲       | ۲ ۷۱۳ ۳۳۱ |         | آتنه      | ۱         | ۱۰۲         | ۲ ۷۱۳ ۳۳۱ |
|          | خوپه      | ۲     | ۴۴        | ۶۹۰ ۰۰۰   |         | خوپه      | ۲         | ۴۴          | ۶۹۰ ۰۰۰   |
| جمعاً    |           | ۲۳    | ۲ ۷۲۹     | جمعاً     |         | ۲۳        | ۲ ۷۲۹     | ۳ ۴ ۷۹۳ ۲۰۸ |           |

کرك ینك ایچون وکرك باغلیچون کلیتله صید، و بر خیلی مقداری طوزلادیلهرق و قورودیلهرق اخراج اولنور. هله خسی بالیغی بعضاً او قدر چوق چیقارکه، چوربوب کوربه برینی طومتی ایچون، تارله له دو- کیلور. آریلری ده چوق اولوب، سنوی ۴۵۰۰۰۰ کیلو قدر بال چیقار. صنایع محلیه الان کری اولوب، اهالی باشلیجه بالیقچیلیق و کراسته جیلکله مشغولدرله. طربزونده اییکدن چارشف، مانوسه، پشمال، کتفییه و سائر بعض منسوجات و ریزه ده پاموق و کتشدن بز اعمال اولنور. قیوجیقلق صنعتی دخی خیلی ایلری اولوب، علی الخصوص تالکاری شیلر و کموشدن تونون قوطیسی و سائره بیوک بر مهارتله اعمال اولنور. طربزونده ایکی صابون فابریقه سیله بر قاج دباغخانه دخی واردور. ریزه، تیره بولی و کبره سونده بک کوزل قایق و صندوق یاپیلیر. ریزه ده طوقله و کر میت فابریقه لری ده واردور. تجارتنی خیلی ایشلک اولوب، یالکیز طربزون اسکله سندن سنوی ۳۰ میلیون فرانق قیمتده ادخالات و ۱۲ میلیون فرانق قدرده اخراجات وقوع بوایور. کرك ادخالات و کرك اخراجات نصفی ولایت و نصف دیگرری ایرانه حانددور. سائر اسکله لردن دخی کرك ولایت و کرك آناطولینک ایچ طرفلرینه و علی الخصوص سیواس و مرموره العزیز ولایتلرینه هابده خیلی تجارت اجرا اولنور. علی العموم ولایت اسکله لردن سنوی ۶۲ میلیون فرانق قیمتده ادخالات و ۳۵ میلیون فرانق قیمتده اخراجات وقوع بوایور. ولایتک باشلیجه اخراجات ذخیره، کراسته، میوه، توتون، قور و بالیق، بال و حیوانات ایله دری، باغ، باصدیرمه و سائره دن عبارتدر. طربزوندن ارضروم، کیره سون و تیره بولی ایله اردو و اوییه دن قره حصار و سیواسه، صامسوندن دخی آماسیه به شوسه لر یاپیلوب، تجارتنی تسهیل ایتشدور. کرك و دیون صومیه و دخان رسومی داخل اولدیغی حالده، ولایتک واردات سنوبه سی ۳۴ میلیون غروشدن زیاده و مصارف محلیه ۱۴ میلیون غروشه قریبدر.

اهالی ولایتدن ترکله لازرلسان ترکی ایله متکلم اولوب، چرکسلر، کرچیلر، ارمیلر و روملر کندی ینلرنده لسان مخصوصلریله سوبلر سه ده، جمله سی لسان عثمانی به آشنادرله. طربزوندن ۱۲ ساعتق مسافه ده قروم قریه لری نامیله ۹ قریه نیک اهالیسی مسلم اولدقلری حالده، اسکی یونانجه به مشابه بر نوع روم لسانیه متکلمدرله. بونلرک میلاد عیسی (عم) دن درت قرن اول اکسنونوفونله ایران سفیرینه کیدوب هودنلرنده پریشان اولان اون بیک کشیدن قاله اولدقلری مظلوندر.

طربزون ولایتنی تشکیل ایدن یرلده ازمته قدیمه ده بعض یونان مهاجرلری سواحلده بر طاقم حکومتلر و تجارته کاهلر تأسیس ایتمش؛ و ایچ طرفلرنده آناطولینک اقوام قدیمه سندن احوالی مجهول بر قوم بولمش ایدی. یونان قدیم مورخلری بو جهته ده (آمازون) یاخود (همزن) اسمیله قادینلری محارب بر قوم بولندیغنی اساطیر قبیلندن اوله رق بیان ایدورلر. کینسرو خروجله آناطولی سواحلنه روم ایلیده باقائقره قدر توسیع قوتوات ایتدیکنده، طربزون جهتنی دخی

طربزون ولایتی ۴ سنجاقه منقسم اولوب، ۲۲ قضا و ۲۳ ناحیه ایله ۲۷۲۹ قریه بی حاویدور. سنجاق و قضالرک اسامیسیله نواحی و قراسنک و اواضی دونملرینک مقداری بروجه زیردر:



ط ر ب      ۳۰۰۸      ط ر س

ممالك ايرانيه به ضم و الحاق ايتمكه ، اسكندر ك خروجه نك ايرانه تابع قلوب ، اسكندر دن صكره ظهور عوائف ملوك صرم سنده ايراني الاصل بر كوكچ دولت دخي طرزون جهتنده تأسس ايتمش؛ و او وقت بوخه (پونت) ياخود (پونتوس) نامني آلمش ابدی. بودولتك اك مشهور حكمداری اولان مهرداد طول مدت روماليره قارشى مقاومت ايتمش ايسه ده، نهايت مغلوب اولغه، بوملكت دخي روما ممالكي دائره سته داخل اولمش؛ و روما دواتنك اتقسامنده بالطبع شرق ايمپراطورلغه قلوب، ۱۳ نجى قرن ميلادى اوائلنده، اهل صليب كروهى قسطنطينيه بي ضبط ابتد كرنده ، (آلكسيس قومنينوس) طرزونه قاچهرق، اوراده بر كوكچ ايمپراطورق تأسس ايتمش ابدی. قسطنطينيه استخلاص اولنه رق، يالثولوغ خانداننده شرق ايمپرا- طوراننى بكيدين احيا اوئندقدن صكره دخي طرزون ايمپراطوراننى باق قلوب، اسماً قسطنطينيه ايمپراطورلغنى طانير، و قومنينوس مائله سته منسوب اولان حاكمرى قسطنطينيه ايمپراطورلر نك منشوريله نصب اولنور ابدی. نهايت استانبولك قهندن صكره ۸۶۶ تاريخنده ابو الفتح سلطان محمد خان ثانی حضرتلرى عسكر سويقه ، طرزون ايمپراطورلر نك اخيرى اولان (داويد) ك وجودىنى قالديره رق ، بوملكتى ممالك عثمانيه دائره سته ادخال بيورمش؛ و اكثر اهاليى دين اسلامى قبول ايدوب، خارجدن دخي بر چوق تركز هجرت ايتمكه، بوخه آرزمانده صرف ممالك اسلاميه عداديته داخل اولمشدر. حدود طبيعیه ايله محدود اولديفنندن، قهندن برى دائماً آريجه برايالت صورتنده اداره اولمش؛ و ولايت اصولنك اتخازنده جانيك سنجاغنك دخي الحاقيله، غربه طوغرى توسيع ايديله رك، برولايت اتخاز اولمشدر.

ط ر ب } سنجاغى. همنامى اولان آنف البيان  
ط ر ب } ولايتك مركز سنجاغى اولوب،  
شمالاً قره دكزله، شرقاً لازستان سنجاغيله، جنوباً  
ارضروم ولايتى، كوشخانه سنجاغى وسيواس ولايتى  
ايله، غرباً دخي جانيك سنجاغيله محدوددر. ماده  
آنفده كى جدولدن آكلاشديغى اوزره، ۸ قضان  
صركب اولوب، ۱۱ ناحيه و ۹۲۳ قريه يى حاويدر .  
ولايتك اك بيوك و اك معمور سنجاغى اولوب،  
۴۷۷۰۰ اهاليى واردر، كه بونلردن ۹۷۵ ۳۳۴ سى

مسلم ، ۹۱۰۰۰ سى روم ، ۲۱۴۳۹ سى ارمنى ،  
۱۱۰ سى يهودى ، ۱۸۰ سى ده اجنيددر . طبيعت  
اراضى و محصولات و تجارتنجه ولايتك اك برنجى  
سنجاغيددر . خصوصات مذكوره قهنده ماده آنفده  
تفصيلات ويرايديكندن، تكرر ايرنه حاجت بو قدر .

ط ر ب } طرزون ايمپراطورلغنى  
ط ر ب } ماده سنده ولايتى

يتك احوال تاريخيه سى صرم سنده بيان اولنديغى  
اوزره ، اون اوچنجى قرن ميلادى اوائلنده ،  
قسطنطينيه نك اهل صليب فرنگرى طرفندن ضبط  
اولمش اوزرينه ، طرزونه فرار والتجايدين (آلكسيس  
قومنينوس) طرفندن تأسس ايتمش بردوات اولوب،  
۱۲۰۴ تاريخندن ۱۴۶۱ تاريخنه دك ۲۵۷ سنه  
دوام ايتمش؛ و تاريخ مذكوره سلطان محمد خان ثانی  
حضرتلرى طرفندن طرزونك فتحيله بو دولته ختام  
ويرلمشدر. صوك ايمپراطورى اولان داويدك يدينجى  
اوغلى محاربه دن صاغ قورتلوب ، مورديه فرار  
ايتمكه، اوراده بر كوكچ حكومت قورمش ابدی .  
[ « قومنينوس » ماده سنه مراجعت . ] طرزونده  
حكومت سورن ايمپراطورلرله تاريخ قمودلرى  
بروجه آيددر :

|                 |      |               |           |
|-----------------|------|---------------|-----------|
| برنجى آلكسيس    | ۱۲۰۴ | برنجى واسيل   | ۱۳۳۲      |
| قومنينوس        | ۱۲۰۴ | ايرنه         | ۱۳۴۰      |
| برنجى آندرونيق  | ۱۲۲۲ | آنه           | ۱۳۴۱      |
| برنجى يانى      | ۱۲۳۵ | ميغال         | ۱۳۴۱ و ۲۰ |
| برنجى مانوئل    | ۱۲۳۸ | اوچنجى يانى   | ۱۳۴۴      |
| ايكنجى آندرونيق | ۱۲۶۳ | اوچنجى آلكسيس | ۱۳۵۰      |
| برنجى يوركى     | ۱۲۶۶ | نوچنجى مانوئل | ۱۳۹۰      |
| ايكنجى يانى     | ۱۲۸۰ | دردنجى آلكسيس | ۱۴۱۲      |
| ايكنجى آلكسيس   | ۱۲۹۸ | دردنجى يانى   | ۱۴۴۷      |
| اوچنجى آندرونيق | ۱۳۳۰ | داويد         | ۱۴۵۸      |
| ايكنجى مانوئل   | ۱۳۳۲ | الى           | ۱۴۶۱      |

ط ر ب } اندلسده (ربه) اسمالندن بر قصبه  
ط ر ب } اولديغى « معجم البلدان » ده  
مسطوردر .

ط ر ب } احمد پاشا } [ احمد پاشا  
ط ر ب } (طرخونجى) }  
ماده سنه مراجعت بيوريله . ]

ط ر ب } (Tarsos, Tarse) آطه ولايتك  
ط ر ب } مرسين سنجاغنده و مرسينك  
۳۰ كيلومتره شرق شماليسنده اوله رق مذكور

**1946-1948 Yılları Arasında Türkiye ve İran Modernizminin  
karşılaştırması için bir ortam olarak Arkitekt Dergileri ve Modern  
Mesken Meselesi**

Farivash GHANADI MARAGHEH <sup>1</sup>, Hilal Tuğba ÖRMECİOĞLU <sup>2</sup>

**Özet**

20. yüzyıl ortasına kadar iki komşu ülke olan İran'da ve Türkiye'de modernleşme süreçlerinin paralelliği, dönemin mimarlığının da benzerliklerini ve farklılıklarını araştırmacılar için ilgisi çekici bir konu haline getirmiştir. Özellikle konut alanında yaşanan tartışmalar ve örneklerin fazlalığı, araştırmacılara bu konuda verimli bir altlık sunar. Bu konudaki öne sürülen pek çok biçimsel ilişkinin yanı sıra iki modernleşme hareketinin benzerliklerinden biri de mimari periyodik yayınlardır. Söz konusu bu dönemde iki ülkede de aynı adla yayınlanan "Arkitekt" dergileri adları, tarzları, içerikleri vd. özellikleri ile dikkat çekici benzerlikler taşır. Bu çalışma, iki ülkedeki modern konut mimarisini karşılaştıran diğer çalışmalara, biçimsel ilişkilerin izlenebileceği nesnel bir platform olarak Arkitekt dergilerini önermektedir. Çalışmada 1946-1948 yılları arasında iki ülkede de aynı isimle yayınlanan "Arkitekt" dergileri ele alınmış ve iki ülke arasındaki benzerlikler modern mesken meselesine yaklaşımlar üzerinden incelenmiştir. Böylelikle, her iki ülkedeki "Arkitekt" dergilerinde yayınlanan konut projelerinin kıyaslanması hedeflenmiştir. Bu çalışmada İran'da ve Türkiye'de modern mimarlığın kıyaslanması amacı ile ortak yayınlar ve projeler kapsamında karşılaştırma metodu kullanılmış ve böylece diğer araştırmalarda tespit edilen benzerlikler yanı sıra bazı dikkat çekici farklılıklara da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Arkitekt Dergileri , Modern Konut , İran ve Türkiye.

**The Architect Journals Between 1946-1948 as medium of comparison  
on Modernism in Iran and Turkey: The case of Modern House**

**Abstract**

The parallelism of modernization periods, and the similarities and differences of architecture until 20th century in Iran and Turkey have been a popular subject for researchers. Especially, the discussions about residential architecture and the majority of cases give a fruitful context for studies about this subject. Beside the stylistic similarities, which had already been discovered, one of the similarities of the two modernization movements is the architectural periodicals . The "Architect" journals that had been published concurrently with similar names, styles, subjects etc. bear remarkable similarities. This paper offers "Architect journals" as an objective medium for following formal relationships to similar studies comparing modern housing architecture in the two countries. In this paper the Architect journals which had been published between 1946 -1948 have been compared and the similarities are being searched under the topic of residential architecture. Hence, it is intended to

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, [farivashghanadim@gmail.com](mailto:farivashghanadim@gmail.com), OrcID: 0000-0002-7655-4929

<sup>2</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, [ormecioglu@akdeniz.edu.tr](mailto:ormecioglu@akdeniz.edu.tr)

compare the house projects which have been published in Architect Magazines in both countries. In this study analogy method is used for the purpose of comparison of modern architecture in Iran and Turkey, under a joint publications and projects; so, as well as similarities determined in other studies, some remarkable differences have been reached.

**Keywords:** Architect Journals, Modern Houses, Iran and Turkey.

## GİRİŞ

İki komşu ülke olan Türkiye ve İran’da modernleşme döneminin karşılaştırılması farklı dallarda olduğu gibi mimarlıkta da araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Özellikle Hassanpour ve Soltanzadeh’in bazı çalışmalarında (2016) İran ve Türkiye’de modernleşme dönemini karşılaştırılırken, mimarlığın yanı sıra, politik ve sosyo ekonomik konular da ele alınarak incelenmiş, bazılarında ise İran ve Türkiye’nin modern dünya ile yüzleşmesini incelenmiş; iki ülkenin o dönemdeki toplumsal ve siyasi şartlarını değerlendirilmiştir (**Hassanpour, Soltanzadeh, 2016, a**). İran’da ve Türkiye’de dönemin modern mimarlık ortamı incelendiğinde “modern konut” konusunun hem mesleki üretim hem de tartışmalarda önemli bir yer kapladığı görülmektedir (**Mousavi, Afzalian, Fanae, 2018**).

19. yüzyılın sonundan itibaren hızlı kentleşme ile birlikte konut sorunu mimarlığın en önemli üretim alanlarından bir haline gelmiştir. Bu konu ile ilgili araştırmacılar Bilgin’e (2002) göre konut, “...mesleğin de ontolojik yapısını köklü bir biçimde değiştiren bu modern özelliği, sıradan olanın tasarlanmasıdır” ve 20.yüzyıl mimarisinin en önemli temalarından biridir. Bilgin, aynı zamanda konut sorununun 1950’lerden, hatta Arkitekt dergilerinden günümüze kadar uzanan bir konu olduğunu belirtmektedir.

Barınma, modernizmin başladığı Batı ülkelerinde önde gelen modernist mimarlarca modern mimarinin esası olarak görülüp, konut projeleri günlük hayatı şekillendiren önemli bir modernleştirici araç olarak mimarlığın önemli konularından biri sayılmıştır. Bu nedenle Şelale evi, Villa Savoye, Fransworth evi gibi pek çok küçük ölçekli proje, modernizmin en önemli temsilleri olarak tanımlanmıştır. Modernizmin konuta karşı bu bakış açısı 20. yüzyıl boyunca İran ve Türkiye modern mimarlığında da etkisini göstermiştir (**Mousavi, Afzalian, Fanae, 2018**). İki ülke arasındaki karşılaştırmalar genellikle 1900-1940 ve 1940-1980 arası olarak iki dönemde incelenir. Özellikle, 1979 İran İslam Devrimi sonrası farklı rotalara dönüşse de iki ülkenin bu olaya kadarki mimarlık üretimleri karşılaştırılabilir bazı paralellikler göstermektedir.

İki ülkedeki eş dönemli yapılar incelendiğinde özellikle 1940’a kadarki erken modern örneklerin birbirine dikkat çekici benzer biçimsel özellikler taşıdığı görülmektedir. Ancak, yapılan çalışmalara göre modernleşme bu iki ülkede birbirine yakın dönemlerde benzerlikler ürettiği kadar farklar da göstermektedir. Bu nedenle **Hassanpour, Soltanzadeh, 2016,b**) iki ülkenin modern mimarlık gelişiminde genel benzerlikler taşıdığını ancak “*farklı yönlerde genel benzerlikler tespit edilirken bu iki ülkenin bu açıdan eş olmadıkları*”nı söylemektedir.

Araştırmacılar tarafından ikinci modernleşme dönemi olarak değerlendirilen 1940 ve 1980 yılları arasındaki dönemde ise İran’da ve Türkiye’de benzer mimarlık gündemlerinin yanı sıra benzer periyodik yayınlar da olduğu saptanmıştır. Bunlar

arasında en dikkat çekici olanı her iki ülkede de aynı isimle yayınlanmaya başlanan “Arkitekt” ve “Architect” dergileridir. Bir rastlantı mı yoksa bir etkilenme mi olduğu bilinmeyen bu isim benzerliği, dergilerin kurucuları, içerikleri vd. konularda da kısmen benzese de iki derginin yayın hayatları konusunda aynı olmayacaktır.

1940-1980 yılları arasında İran’da dergi yayınlarının ilerlemesi ve mesleki topluluğun gelişmesi ile 1946 yılında “Architect” dergisi yayını başlamıştır (**Hassanpour, Soltanzadeh, 2016,a**). Türkiye’de ise “Arkitekt” dergisinin geçmişi 1931 yılına kadar uzanmaktadır. Türkiye’de Arkitekt dergisinin kurucusu yüksek mimar Zeki Sayar’dır; İran Architect dergisinin kurucusu ise mimar ve kent tasarımcısı Iraj Moshiri’dir. Her iki ülkede de Arkitekt dergilerinde bazen farklı konulara rastlanmasına rağmen konut projeleri, dönemin diğer örnek projeleri, kent tasarımları, tarihi örnekler, teknik konular vs. gibi pek çok ortak başlık ele alınmıştır.

### **Metodoloji**

Bu çalışma, sıklıkla karşılaştırılan İran ve Türkiye mimarlığını, nesnel bir kapsam olarak aynı dönemde aynı isimle yayınlanan “Arkitekt” ve “Architect” dergileri üzerinden incelemeyi ve her iki ülkedeki modern mimari pratiğinin benzerlik ve farklılıkların bu şekilde ortaya koymayı yöntem olarak ele almıştır. Bu amaçla, her iki ülkede aynı dönemde yayınlanan Arkitekt isimli mimarlık dergilerindeki “modern konut” temalı yazılar ve projeler karşılaştırılmıştır. Aynı dönemde gerçekleşen bu yayınların içerdikleri benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında aynı yıllarda her iki ülkede “Arkitekt” ve “Architect” dergilerinde yayınlanan konut projeleri plan şemaları, biçimsel özellikleri vb. yönlerinden karşılaştırılarak incelenmiştir. Böylece, konut projelerine odaklanılarak, iki ülke mimarlığında modernleşme konusunda yaşanan benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen projelerin yerel bağamlarından ayrı olarak modernist kanona göre değerlendirmesini yapmak için, her iki ülkedeki projeler, Le Corbusier’in ortaya koyduğu “mimarlığın beş noktası”na göre de değerlendirilmiş ve her iki ülkenin dünyadaki modernist gündeme göre konumu konusunda da fikir edinmek amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında İran’da 1946 ve 1948 yılları arasında sadece altı sayı olarak yayınlanan Architect dergilerinden, içeriklerine ulaşılabilen, beş sayı ve aynı yıllar arasına ait Türkiye’deki Arkitekt dergileri incelenmiş; ve bu yıllar arasında içinde konut projeleri bulunan sekiz sayı detaylı olarak çalışılmıştır. Sonuç olarak, her iki ülkede incelenen sayıların içlerinde yayınlanan İran Architect dergilerindeki 21 adet konut projesi ile aynı dönemde Türkiye Arkitekt dergisinde yayınlanan 8 adet konut projesi karşılaştırma için tespit edilmiştir. Ayrıca bu dergilerden elde edilen veriler çerçevesinde, 29 proje (1) üç boyutlu kütle analizi, (2) iki boyutlu form ve cephe analizi, (3) plan özellikleri ile (4) modern mimarlığın beş ilkesine uyumu açısından dört ana başlık altında analiz edilmiş ve her iki ülke için çıkan sonuçlar birbiri ile karşılaştırılmıştır.

## Yüzyıl Ortasında İran ve Türkiye

20. yüzyıl ortasına gelindiğinde tüm dünyada 2. Dünya Savaşı'nın bitişiyle ekonomik canlanma yaşanmaya başlanırken, İran'da ve Türkiye'de siyasi açıdan yeni dönemler yaşanmaktadır. Türkiye'de tek partili dönemin sonuna yaklaşılmış, İran'da ise bu dönemde ikinci Pehlevi dönemi yaşanmaya başlamıştır. Bu siyasi gelişmeler yaşanırken mimarlık alanında da farklı yabancı etkiler görülmektedir. Türkiye'de 2. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında özellikle Nazilerden kaçan Alman uzmanların etkileri görülürken, İran'da Fransız ve İtalyan etkileri görülmektedir. Mimarlık alanında da Türkiye'ye Almanca konuşan mimarların gelmesi, 1927'lerden itibaren, Avusturya ve İsveç'le başlar (**Kopuz, 2018**). Franck'ın (2011) belirttiğine göre "Türkiye'de 1924 -1942 yılları arasında Almanya, Avusturya, Fransa ve İsviçre'den gelen toplam 40 mimar ve şehir plancısı çalışmaktadır". 1940'lı yıllarda ise İran'ın mimarlık açısından değerlendirmelerinde, Fransız mimarların sektör ve eğitimdeki etkisi ve rolünün artışı gözlemlenmektedir (**Hassanpour, Soltanzadeh, 2017**). Ülkede doğrudan mimari faaliyet gösteren yabancılara ek olarak, yurtdışına mimarlık eğitimi alanların sayısı ve etkisi de artmaya başlamıştır. İran'daki bu duruma gösterilebilecek en önemli örneklerden biri ise Fransa'da mimarlık eğitimi alan ve dönemin en tanınmış mimarlarından olan Ermeni asıllı Mimar Vartan'dır (**Khorashahi, 2013**). Bu ismin yanı sıra gösterilebilecek pek çok farklı isimler bulunmaktadır. Modern mimarlığın ilk kıvılcımları Batı'da eğitim gören İranlı mimar gruplarından oluşmuştur. Vartan hariç French École Nationale Supérieure des Beaux-Arts okulundan mezun olan diğer isimlerde Foroughi, Simon Ayvazian ve Abd al Aziz Farman Farmayan'dır. Modern mimarlığın gelişimi ilk olarak bu gruptan başlamıştır (**Khorashahi, 2013**).

1941 yılında Muhammed Rıza Şah'ın başa geçmesiyle İran'da siyasi açıdan yeni kralın yönetimi ile başlayan bir siyasi ve sosyal özgürlük ortamı başlamaktadır. Bu dönem içerisinde pek çok açıdan modernleşme hareketleri yaşanmış, aynı zamanda Tahran Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde ciddi çalışmalar başlamıştır. Tahran Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 1939 yılında açılmış olup, ikinci Pehlevi dönemi olarak da bilinen Muhammed Rıza Şah kraliyet döneminde – 1941 yılından itibaren- daha aktif bir hal almıştır.

Mimari açıdan ise Architect dergilerinin yayınlanmaya başlaması bu dönemin bir özelliği olarak düşünülebilir. Bu dönemde İran mimarlığında dönemin yeni teknolojilerinin kullanımı artmış ve sadeliğe yönelerek aşırı süslemelerden kaçınılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda dönemin mimarları tarafından kübik mimarlığa ilgi artmış ve projelerde bu tarz yapılar görülmeye başlamıştır. Mimarlık eğitimi açısından ise İran'da bu dönemde mimarlık eğitiminde yabancı mimarlardan en çok Fransız mimarların etkisinin yoğunlaştığı tespit edilmiştir (**Hassanpour, Soltanzadeh, 2017**).

Bu dönemde Türkiye'de ise siyasi açıdan İnönü yönetimi ve demokratik partilerin çalışmaları görülmektedir. Ekonomik açıdan ise savaş yıllarından sonraki mali sorunların devamı izlenmektedir. Bu dönem içinde yurtdışında eğitim almış mimarların etkin olduğu görülür. Bununla birlikte Türkiye'de başkent Ankara'nın inşası devam ederken mimarlık açısından milli mimari arayışların yeniden canlandığı görülmektedir.

Bu akımın öncülüğü yapan Sedat Hakkı Eldem Almanya’da eğitim almış bir mimardır. Bu dönemde İran’da tanınmış mimarların bazılarının da yabancı ülkelerde eğitim aldığı bilinmektedir. Örneğin, İran Architect dergilerinde yayınlanan konutları da olan Mimar Vartan, 1922 yılında Fransa’da École Spéciale d’Architecture of Paris’te eğitimini tamamladıktan sonra yine Paris’te birkaç projede yer almış (Kharvari, 2018) ve sonrasında Eldem gibi ülkesine dönmüştür.

Görüldüğü gibi çalışılan dönemde her iki ülkede de dönemsel yenilikler ile mimari eğitim ve tarzlarda değişimler yaşanmaktadır. Tablo 1’de 1940’larda iki ülkenin durumu siyasi, sosyal ve ekonomik ve mimarlık açısından özetlenmiştir. (Tablo 1)

**Tablo 1.** 1940’lı Yıllarda İran’ın ve Türkiye’nin Siyasi, Sosyal ve Ekonomik ve Mimarlık Durumunun İncelenmesi

| ÜLKE    | SİYASİ DURUM  | SOSYAL VE EKONOMİK DURUM  | MİMARLIK VE İNŞAAT DURUMU  |
|---------|---|---|--|
| İRAN    | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reza Shah ölümünden sonra 1941 yılından 1979 yılına kadar süren Mohammad Reza Shah krallık dönemi.</li><li>2. Siyasi ve sosyal özgürlüğün artması (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Batı tarzı modernleşme hareketlerinin devamı (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li><li>2. Kentsel ve araç ulaşım yollarında modernleşmeler (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Architect dergilerinin yayınlanmaya başlaması</li><li>2. Mimarlıkta yeni teknolojilerin kullanımı ile sadeleşmeye yönelim ve süslemelerden uzaklaşma (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016)</li><li>3. Kübik mimarlığın artması (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016)</li><li>4. Fransız mimarların eğitimdeki rolünün artışı (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li></ol> |
| TÜRKİYE | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Atatürk’ün vefatından sonra 1938 yılından 1950 yılına kadar süren İnönü cumhurbaşkanlık dönemi.</li><li>2. Demokratik partilerin kurulması</li></ol>   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Savaş yıllarından ekonomik etkilenmelerin devamı (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li><li>2. Başkent Ankara yapılaşmasının tamamlama çabaları (Hassanpour,</li></ol>                 | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mimarlık eğitiminde geleneksel mimariye yönelim (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li><li>2. Alman mimarların eğitimdeki rolünün artışı (Hassanpour, Soltanzadeh, 2016).</li></ol>   |

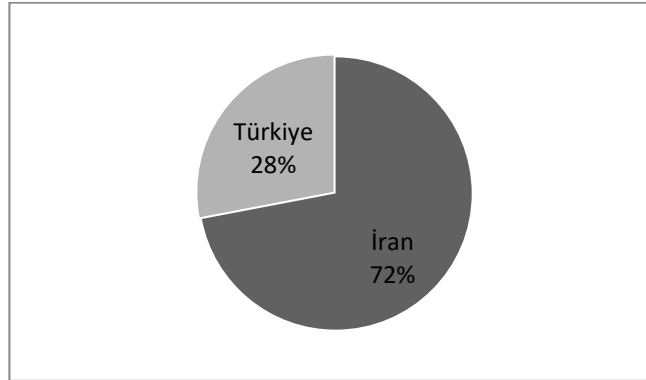
Soltanzadeh, 2016).

### Arkitekt ve Architect Dergileri

“Arkitekt dergisi” Türkiye’de 1931 yılından itibaren düzenli bir biçimde yayınlanmaya başlamış ve 1980 yılına kadar yayınlanmaya devam edilmiştir. Bundan on beş yıl sonra 1946 yılında İran’da ise aynı isimli “Architect dergisi (مجله آرشیکت) ” yayınlanmaya başlamış; ancak daha düzensiz aralıklarda sadece 1948 yılına kadar altı sayı devam edebilmiştir. Türkiye’de yüksek mimar Zeki Sayar ve İran’da mimar ve kent tasarımcısı İraj Moshiri yönetiminde çıkan bu yayınlar her iki ülkede günün mimarlığı, sorunları, dönemin örnek projeleri ve mimarları, kentsel konuları, tarihi yapıları ve benzeri pek çok başka konular ele almıştır. Bu dergilerin, her iki ülkede yakın dönemlerde benzer isimlerde yayınlanmasına rağmen, herhangi bir şekilde ilişkili oldukları tespit edilememiştir.

İran’da derginin asıl amacı “mimarlık, kent tasarımı ve onlarla ilgili konuları tanıtmak ve ilerletmek” olarak belirtilmiştir. Türkiye’de ise dergi “aylık mimarlık, şehircilik ve süsleme sanatları dergisi” olarak tanıtılmaktadır. Dergilerin karşılaştırılması sonucunda en yoğun ele alınan ortak konunun konut olduğu saptanmıştır. Öyle ki İran’da yayınlanan altı sayıdan dördüncü sayısı konut özel sayısı olarak ayrılmıştır. Türkiye’de ise mesken ve konut konusu Arkitekt dergilerinde sıkça görülmesine rağmen, çalışılan zaman aralığında İran ve Türkiye’de yayınlanan tüm konut projeleri içinde oranının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. (Şekil 1)

Şekil 1. Aynı Dönemde İran ve Türkiye Arkitekt Dergilerinde Mevcut Olan Konut Projelerinin Birbirine Oranı



### İran’da ve Türkiye’de Arkitekt Dergilerinde Yayınlanan Konutların İncelemesi

Çalışmanın bu bölümünde 1946 yılından 1948 yılına kadar İran-Architect dergisinin toplam altı sayısı ve aynı dönemde Türkiye-Arkitekt dergisinin toplam yedi sayısında yayınlanan konut projeleri ele alınmıştır. Belirlenen tarih aralıklarında İran-Arkitekt dergisinde yirmibir adet, Türkiye-Arkitekt dergisinde ise sekiz adet toplamda 29 adet konut projesine ulaşılmıştır. Bu inceleme kapsamında ilk sayıdan itibaren yayınlanan konut projeleri ilk olarak isimleri, yayınladıkları dergi sayısı, mimarları,

çizim ve görselleri ile listelenmiştir ve projelerin çoğunda sıkça görülen biçimsel ve mekansal özellikleri tespit edilmiştir. Bu biçimsel analizlerde genellikle cephelerde görülen eğrisel merdivenler, dairesel pencereler ve diğer eğrisel formlar ve elemanların kullanımı, tasarımlarda düz çatı kullanımı, köşe açıklıkları vb. kanonik kübik kütle kompozisyonlarının yapılması, ve merdiven ya da yarı açık ve sütunlu bir veranda ile yapıya giriş öne çıkmıştır. Daha sonra yapıların plan karakteristikleri incelenmiştir. Planlarda mekansal organizasyon anlamında öne çıkan ilk özellik geleneksel veya modern şeklinde adlandırılacak iki zıt eğilimin var olmasıdır. Bu eğilim özellikle planın sofalı veya sofasız olması ile belirlenmiştir. Mekansal organizasyonlarda dikkat çeken ikinci özellik ise planlarda simetrik veya asimetrik düzenleme eğilimleridir.

Türkiye ve İran örneklerinin biçimsel ve mekansal olarak yapılan bu incelemelerinden sonra bu yapıların birbirine benzediği oranda Batı'daki modernist ikonlara benzemediği görülmüş ve bu yapıların Batı'daki modern mimari ilkelere göre bir değerlendirmesi yapılmasının verimli olacağı düşünülmüştür. Bunun için konuyla ilgili kaynaklarda sıkça yapıldığı gibi (Öktünç, 2014 ve Bozdoğan, 2002); modern mimarlık ve modern konut mimarlığında tartışılmaz bir role sahip olan Le Corbusier'in çok bilinen bazı modernist manifestolarının her iki ülkedeki etkisinin de gözlemlenmesi faydalı bulunmuş; ve söz konusu konut projelerinde Le Corbusier'in (1923) ortaya koyduğu modern "mimarlığın beş ilkesi"nin kullanımı incelenmiştir.

Tüm bu incelemeler sonunda sıkça karşılaşılan nitelikler aşağıdaki gibi başlıklar halinde toplanmıştır. Bu başlıkların belirlenmesinde incelemeye alınan konutlar kapsamında en sık görülen özellikler ve buldukları dönemin yansıması olmaları dikkate alınmıştır. Örneğin; yapıya girişlerin İran'dan incelenen konutlarda bir merdiven ve buna bağlı bir sahanlık ile gerçekleştirildiği görülürken, Türkiye'den ele alınan konutlarda yarı açık ve kolonlu bir veranda tasarlanmış olması dikkat çekicidir. Araştırmada biçimsel özellikler ile plan özellikleri ve alt başlıkları bu açıdan belirlenirken Le Corbusier'in beş noktasının yer almasının nedeni ise Avrupa'nın periferindeki bu iki coğrafyada modern mimarlığın her iki ülkedeki konut projelerine olan etkisinin de incelenmesi arzusu.

Öne çıkan özelliklere dayanarak alttaki tablodaki gibi başlıklar oluşturulmuş ve inceleme kapsamında ele alınan başlıklar aşağıda verildiği gibi dört ana grupta sınıflandırılmıştır. Bunlara dayanarak İran'dan ve Türkiye'den incelenen konut projelerinde belirtilen analizlerin tümü yapıldıktan sonra karşılaştırmalar yapılmıştır. (Tablo 2)



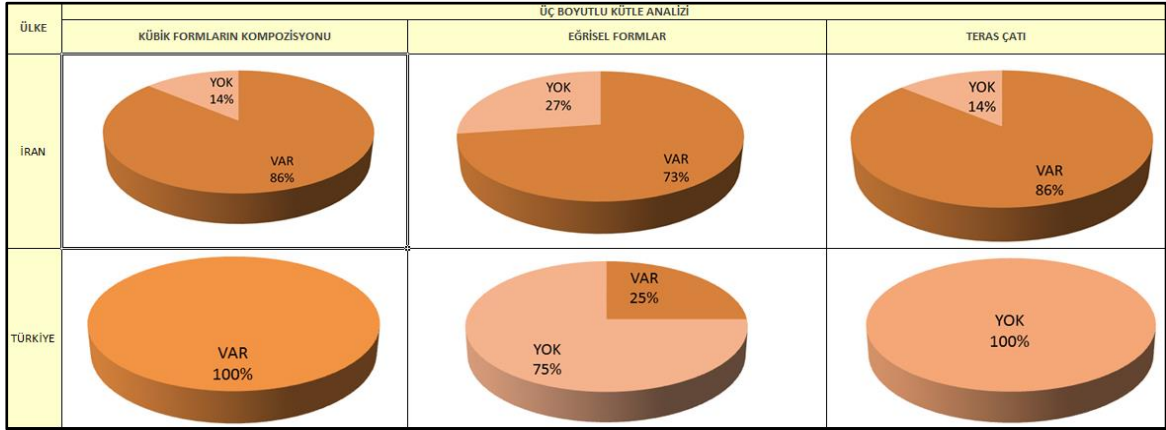
**Tablo 2.** Araştırmada incelenen başlıkların tablo gösterimi

| Grup                                 | İncelenen alt başlıklar  |
|--------------------------------------|--|
| Üç boyutlu kütle analizi             | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kübik formların kompozisyonu</li><li>2. Eğrisel Formlar</li><li>3. Teras Çatı</li></ol>   |
| İki boyutlu form ve cephe analizi    | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pencerele<ul style="list-style-type: none"><li>• Köşe pencereler</li><li>• Dairesel pencereler</li><li>• Bant pencereler</li></ul></li><li>2. Varandadan giriş</li></ol>  |
| İki boyutlu plan özellikleri analizi | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Yarı açık alan kullanımı</li><li>2. Geleneksel / Modern plan şeması</li><li>3. Simetri / Asimetri plan düzenlemesi</li><li>4. Merdivenler<ul style="list-style-type: none"><li>• Dış merdivenler</li><li>• Diktörtten / Eğrisel merdivenler</li></ul></li></ol> |
| Modern mimarlığın beş ilkesi analizi | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Teras çatı</li><li>2. Bant pencereler</li><li>3. Diğer özellikler</li></ol>   |

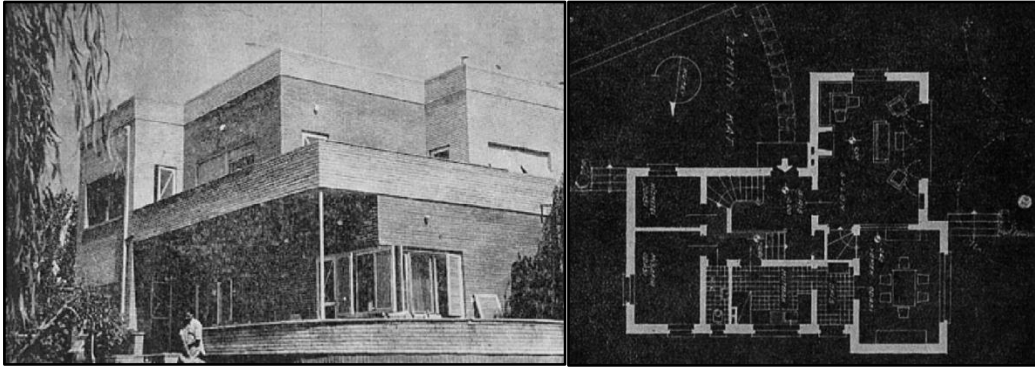
### **1- Üç Boyutlu Kütle Analizi**

Bu aşamada ilk olarak incelenen konut yapılarının kütle kompozisyonlarına bakılarak her iki ülkede de yoğunlukla kullanılan kübik kütlelerin kullanım yüzdeleri hesaplanmıştır. Yoğunlukla teras çatı şeklinde ortaya çıkan bu özelliğin Türkiye’de Arkitektlerde yayınlanan tüm konutlarda, İran’da ise %86 oranında görülmesi, her iki derginin de modernist kübik kütlelere sahip konutları yayınlamakta öncelik gösterdiği ya da her iki ülkede de modern konut yapımında kübik kütle kompozisyonlarının öne çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 2. İran Türkiye Üç Boyutlu Kütle Analizi

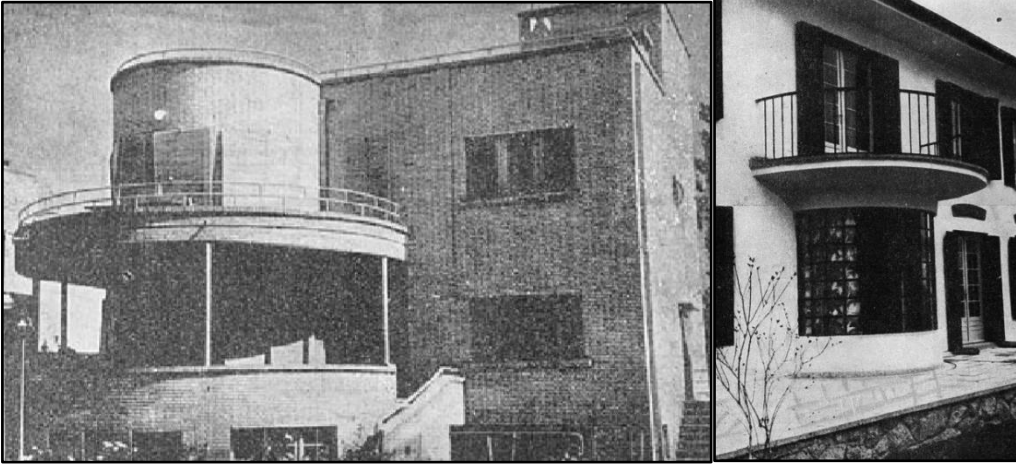


İlk aşamada incelenen form kompozisyonları bölümünde Kübik formların kompozisyonu her iki ülkede çoğunlukla kullanımı saptanmıştır. Bu kullanım oranının Türkiye’de incelenen yapılarda yüzde yüz görülürken İran’da incelenen yapılarda da çoğunluğu göstermektedir.



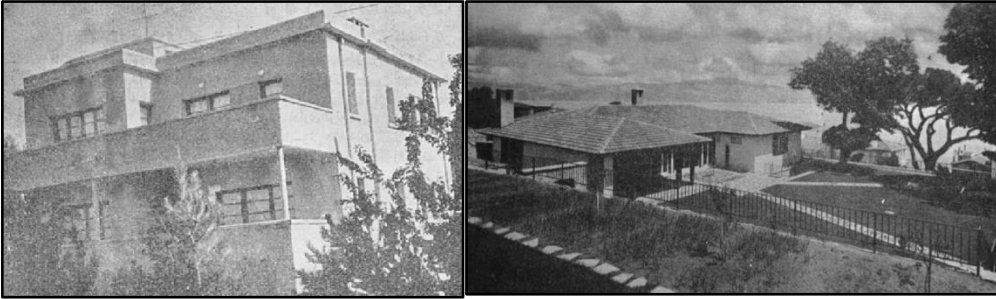
**Resim 1**, Kübik Formların Kompozisyonu. Sol: Moshiri, İ., (1946) “ Villa Caddesinde Yer Alan Bir Konut”, Architect Dergisi ( İran), Ağustos/Eylül, s. 27.; Sağ: Atakan, Y. (1948) “Büyük Ada’da bir Villa”, Arkitekt Dergisi (Türkiye), Ağustos, s. 149-152.

İkinci aşamada ise dönemin konutlarının dikkat çekici bir biçimsel tercihi olan eğrisel eleman ve formların kullanımının kütlelere yansımaları incelenmiştir. Bu eğrisellik çoğunlukla yarım ya da tam daire formlarda tasarlanan balkonlar ve teraslar ya da köşeleri pahlanan kütleler gibi olabilmektedir. Bu özelliğin incelenen konutlar kapsamında İran’da yoğun bir şekilde kullanıldığı görülürken Türkiye’de çok daha az uygulandığı saptanmıştır.



**Resim 2,** Eğrisel Form ve Elemanların Kullanımı, Sol: Anonim, (1947), “Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut”, Architect Dergisi ( İran), Haziran / Temmuz, s. 151. ; Sağ: Uzman, N. (1948), “ Ankara’da Bir Ev”, Arkitekt Dergisi ( Türkiye), Mayıs / Haziran, s.99.

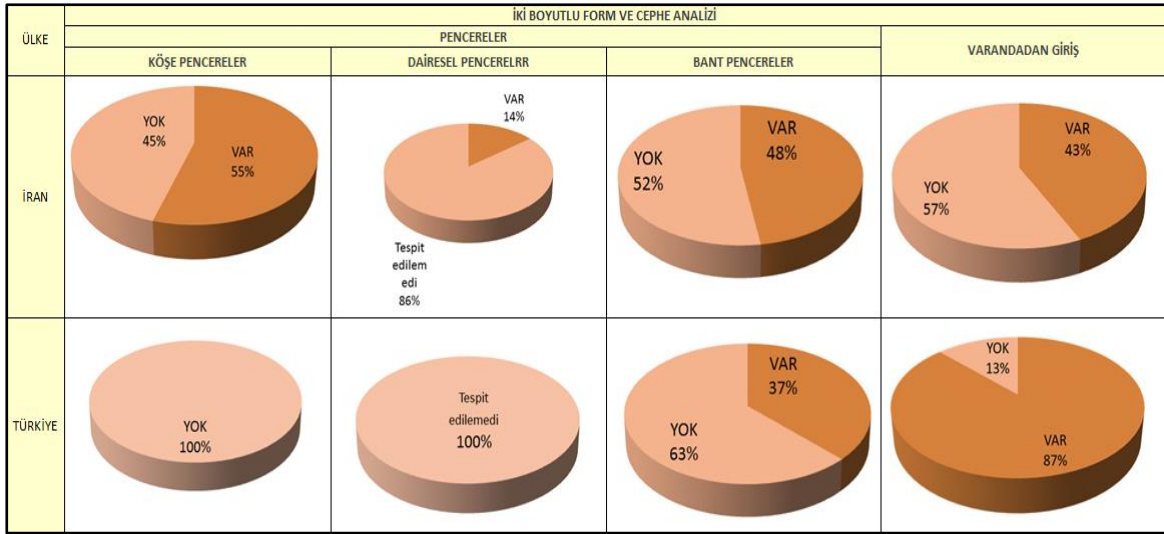
Bu bölümün son aşamasında ise kütle kompozisyonunu etkileyen en önemli unsur olan konutlarda kullanılan çatı türleri incelenmiştir. Ele alınan İran konutlarında teras çatının yoğun kullanımı tespit edilirken incelenen sınırlı sayıda Türkiye konutlarında hiç görülememiştir.



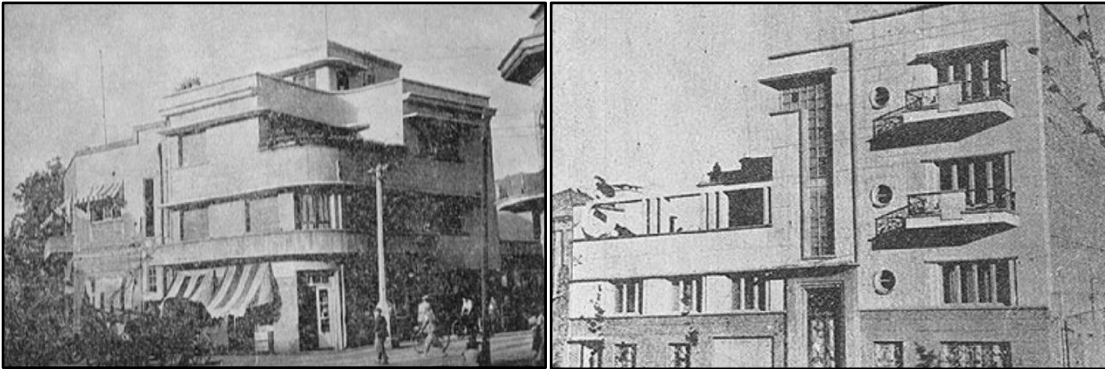
**Resim 3,** Çatı tipleri. Sol: Anonim, (1947), “ Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut”, Architect Dergisi ( İran), Haziran/ Temmuz, s. 151.;Sağ: Eldem, (1946), “ Boğaz içinde Bir Villa”, Arkitekt Dergisi ( Türkiye), Mayıs / Haziran, s. 99.

## 2- İki Boyutlu Form ve Cephe Analizi

**Şekil 3.** İran Türkiye İki Boyutlu Form ve Cephe Analizi



Bu aşamada iki boyutlu cephe özellikleri incelenirken pencereler ve giriş cepheleri gözlemlenmiştir. İlk olarak incelenen İran konutlarında yoğun olarak görülen köşe pencereleri faktörü ele alınmıştır. Her ne kadar Türkiye’de köşe pencere uygulamalarının olduğu bilinse de ele alınan dönemde Arkitektlerde yayınlanan konutlarda bu cephe özelliği tespit edilememiştir. Aynı şekilde cephede dairesel pencereler incelenmiş ancak elde bulunan sınırlı görseller ve çizimlerden dolayı net bir biçimde tespit edilememiştir. Bant pencerelerin ise her iki ülkede yayınlanan konutlardaki kullanım oranları yakın çıkmıştır.



**Resim 4.** İran’dan farklı cephe biçimlenmeleri, sol: Moshiri, İ., (1946), “ Saadi Caddesinde Yer Alan Bir Konut”, , Architect Dergisi ( İran), Ağustos / Eylül, s. 27.; Sağ: Anonim, (1948), “ Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut”, Architect Dergisi ( İran), Haziran / Temmuz, s. 228.

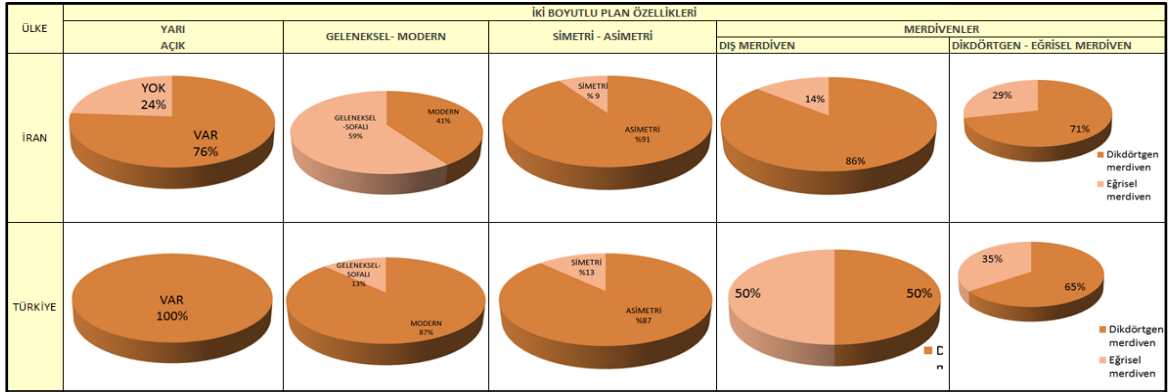
Son olarak Arkitekt dergilerindeki konutların giriş cephelerinin incelenmesi sonucu Türkiye’deki konutlarda sütunlu yarı açık verandalı girişlerin yoğun kullanıldığı tespit edilirken bu tip girişlerin İran Architect dergilerinde yayınlanan konutlarda daha az olduğu saptanmıştır.



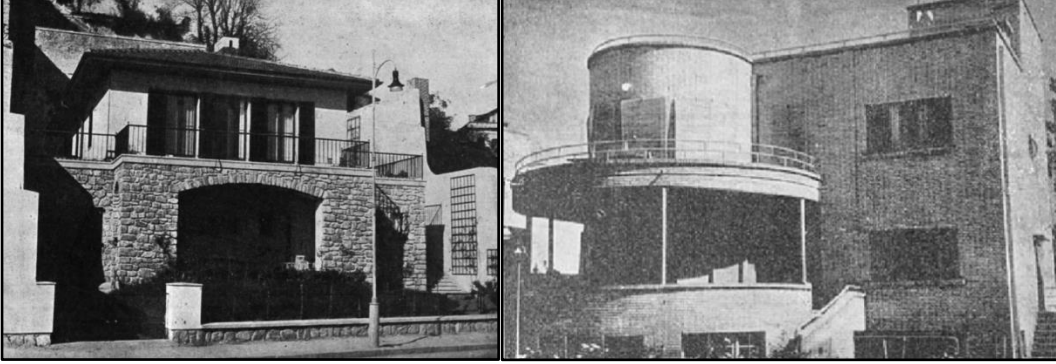
Resim 5, Verandalı giriş. Uzman, M., (1946), "Büyüka'da Bir Ev", , Arkitekt Dergisi (Türkiye), Eylül / Ekim, s. 207.

### 3- İki Boyutlu Plan Özellikleri

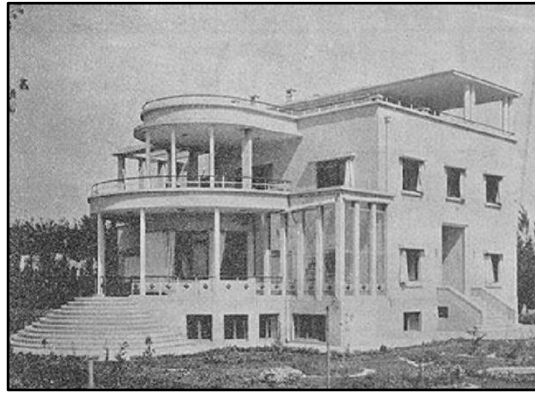
Şekil 4. İran Türkiye İki Boyutlu Plan Özellikleri



Çalışmanın bu bölümünde yayınlanan konutların plan özelliklerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda planların simetrik veya asimetric oluşumu, mekan organizasyonlarının modern veya geleneksel kurgusu ile yarı açık alanlar, ve planda düşey sirkülasyon elemanı olarak merdivenin yeri ve biçimi incelenmiştir. Buna göre tespit edilen en belirgin mekansal özellik Türkiye Arkitekt'lerinden incelen tüm konutlarda teras, balkon vb. yarı açık alan kullanımının olmasıdır. Planimetrik olarak ise Türkiye Arkitekt'lerinde daha yüksek oranda modern plan organizasyonları görülürken; İran Arkitekt'lerinde yayınlanan konutlarda sofa kullanımları öne çıkmaktadır. Aynı zamanda her iki ülkede de incelenen konutlarda daha çok asimetric plan düzeninin tespit edilmiştir. Planda merdivenlerin kullanımı incelendiğinde ise İran'da yayınlanan örneklerde yapıya merdiven ile giriş şeklindeki çözümler yoğun görülürken, mekan içindeki merdivenlerin eğrisel formda tasarlanmasının her iki ülkede de %30-40 oranında olduğu görülmüştür.



**Resim 6** , Konutlarda teras, balkon vb. yarı açık alanlar. Sol: Kömürcüoğlu, E., (1948), " Boyacı Köyde Bir Villa", , Arkitekt Dergisi ( Türkiye), Eylül/ Ekim, s. 189,; Sağ: Anonim, (1947), " Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut", Architect Dergisi ( İran), Haziran/ Temmuz, s. 151.



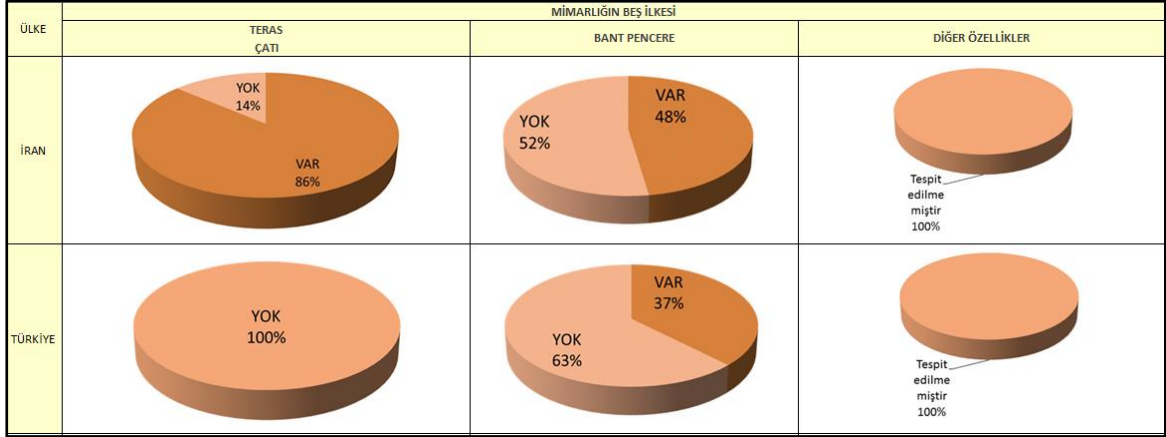
**Resim 7**, Merdivenli giriş. Anonim, (1948), " Tahran'da Yer Alan Bir Konut", Architect Dergisi ( İran), Haziran/ Temmuz, s. 219.

#### 4- "Modern Mimarlığın Beş İlkesi" analizi

1927'de Le Corbusier, dergisi L'Esprit Nouveau'da ve tasarımlarının temeli olarak kullandığı bir dizi mimari ilke yayınlamıştır. "Yeni Mimarinin Beş Noktası"nın en ünlü uygulaması Fransa, Poissy'deki Savoye villasıdır. ( Özcan, Ürük, 2019). Modern mimarinin kanonik özellikleri Le Corbusier'nin "Bir Mimarlığa Doğru" ve "L'Esprit Nouveau" adlı eserinde şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1- Pilotis: Toprağı serbestçe kullanılabilir kılmak için sütunlarla yapıyı yerden yükseltme fikridir.
- 2- Teras çatı: Düz çatı tasarımı ile birlikte tasesları kullanılabilir alanlar haline getirme fikridir.
- 3- Serbest plan: Taşıyıcı duvarların yokluğu yaşam alanını esnek şekilde kullanabilmenizi sağlar.
- 4- Bant pencere: İç mekâna hafiflik, eşit ışık ve çevre manzarasının sağlanmasını sağlar.
- 5- Serbest cephe: Cephe tasarımın bina yapısından ayrılmasını ve özgürce tasarlanmasını sağlar.

**Şekil 5.** İran ve Türkiye’de “Mimarlığın Beş İlkesi” olarak bilinen Le Corbusier’ye ait modernist özelliklerin kullanılması Analizi



Çalışmanın son aşamasında Le Corbusier’in modern mimarlık ilkelerinin her iki ülkede kullanımı incelenmiştir. İncelenen İran konutlarında teras çatı kullanım oranı yüksek iken incelenen dönemdeki Türkiye Arkitekt dergilerindeki konutlarda düz çatı görülememiştir. Bant pencere kullanımı ise her iki ülkede birbirine yakın oranlarda, toplam konutların %40 ila %50’ye yakın kısmında tespit edilmiştir. Le Corbusier’in diğer üç modern mimarlık ilkesi olan zeminden kopma, serbest plan ve serbest cephe ise her iki ülkenin incelenen konut yapılarında tespit edilememiştir.

İncelmeye alınan beş ilke genellikle Villa Savoye ile tanınmaktadır ancak her iki ülkede yapılan konutların Villa Savoye mimarisine benzer nitelikte bir yapıya dönüşmediği gözlenmiştir. Türkiye ve İran’daki yapılarda bu modernist ilkelerin mimari mekanı etkileyecek şekildeki maddelerinde uygulama imkanı bulunamazken sadece teras çatı ve bant pencere gibi şekilsel özelliklerle sınırlı kaldığı kaldığı görülebilmektedir. Yapılar zeminden kopamayan ağır geometrik kütleler halinde kalırken, planlarda modern ve serbest bir plan denemesi göze çarpmamaktadır. Bu nedenle araştırma sonucunda yüzdelik dilimlerin üçü değerlendirme dışı kalmıştır.

## SONUÇ

Bu çalışma, birebir bir karşılaştırma yapabilmek için, İran-Arkitekt dergisinin yayın hayatının devam ettiği süre ve her iki derginin içerikleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan dolayı elde edilen veriler tüm dönemi değil yayınlardaki projelerin özelliklerini yansıtmakta; dönemin tamamından çok dergilerin genel olarak yayın anlayışları ve yansıtmaya çalıştıkları dönemin mimari gündemi hakkında bilgi vermektedir. Öyle ki, bu çalışmada Türkiye’deki konutlarda görülmeyen özellikler olarak tespit edilen dairesel ve köşe pencere kullanımının olduğu örnekler, Arkitekt dergisinin farklı yıllarında görülebilmektedir. Aynı şekilde teras çatı kullanımının da Türkiye’de konutlarda varlığı kesin olarak bilinmektedir; ancak incelenen dönemde Arkitekt dergilerinde bu tip konutlara rastlanılamamıştır. Araştırma yapılan kaynağın ve dönemin sınırlamalarından dolayı incelenen sınırlı sayıdaki proje ile sonuçların genelleştirilmesi mümkün değildir. Özellikle incelenen dönem içinde Türkiye-Arkitekt’te çok az sayıda konut yayınlanmış

olması verilerin genele uyarlanabilirliğini güçleştirmektedir. Fakat bu incelemenin her iki ülkenin de ilk ve incelenen dönemdeki tek mesleki periyodik yayının, yayın politikası ve seçimlerini yansıtması açısından dönemin durumunu kavramada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin; aynı zaman aralığında iki ülkede yayınlanan konut projeleri arasında ortaya çıkan sayısal fark da başlı başına ilgi çekicidir. Bu çalışma aynı dönemde iki ülke mimarlık gündeminde “mesken meselesinin” kapsam ve boyutunun da farklı olduğunu tespit edilmesini sağlamıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre her iki ülkede incelenen konut projelerinde asimetric plan organizasyonunun tercih edildiği, iç mekândaki merdivenlerde çift kollu ortogonal şemaların çoğunlukla kullanıldığı ve Le Corbusier tarafından önerilen “mimarlığın beş ilkesi”nin pilotis adı verilen kolonlarla yerden kopma, serbest plan ve serbest cephe özelliklerinin görülmemediği ortak yönler olarak saptanmıştır. İncelenen dönem içinde yayınlar arasındaki en dikkat çekici farklılık ise konutların mekan organizasyonlarında geleneksel ve modern düzenlemelerin tercihinde ortaya çıkmaktadır. İran Arkitektlerin’de yayınlanan konutların planlarında %59 oranında sofalı düzenlemelerin tercih edilirken, Türkiye Arkitekt’lerindeki konutlarda geleneksel şemalı plan tiplerinin %13 oranında olduğu tespit edilmiştir. Diğer konularda ise her iki ülkede bazı değişiklikler görülmüş ancak kayda değer farklılıklar göstermemiştir.

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışmada ana hedef belirtildiği gibi pek çok araştırmacı tarafından benzerlik ve farklılık açılarından incelenen İran ve Türkiye modern mimarlığının nesnel bir karşılaştırma ortamı üzerinden ele alınarak araştırılmasıdır. Çalışma sonucunda her iki ülkede benzer mesleki periyodik yayınlar arasında aynı konu üzerine tanıtılan projelerin ortak yönleri yanı sıra farklı yönleri de saptanmıştır. Bu çalışma sadece sınırlı bir zaman diliminde her iki ülkenin Arkitekt dergilerinde aynı dönemler içerisinde yayınlanan konutlar üzerinden yapıldığından dolayı bu sonuçlar İran ve Türkiye’nin o dönemdeki tüm konutlarının özelliklerinin göstergesi olmamaktadır. Ancak ilerdeki çalışmalarda, aynı dönemlerde her iki ülkede benzer yayınların ortak ve farklı yönlerinin daha detaylı biçimde incelenmesi bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilmektedir.

### **Kaynakça**

- Anonim. (1947). “Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut”. Architect Dergisi ( İran). Haziran / Temmuz. s. 151.
- Anonim. (1948). “ Tahran'da Yer Alan Bir Konut”. Architect Dergisi ( İran). Haziran/Temmuz. s. 219.
- Anonim. (1948). “ Tahran Takhtejamshid Caddesinde Bulunan Bir Konut”. Architect Dergisi ( İran). Haziran / Temmuz. s. 228.
- Atakan, Y. (1948). “Büyük Ada’da bir Villa”. Arkitekt Dergisi (Türkiye). Ağustos, s. 149-152.



- Bilgin, İ. (2002). ARKİTERA.(2002).  
<http://v3.arkitera.com/v1/platform/konut/ihsanbilgin3.htm> adresinden erişildi.  
(Erişim Tarihi: 05.09.2019)
- Bozdoğan, S. ( 2002). *Modernizm ve ulusun inşası: erken cumhuriyet Türkiye'sinde mimari kültür.*
- Eldem. (1946). “ Boğaz içinde Bir Villa” . Arkitekt Dergisi ( Türkiye). Mayıs / Haziran. s. 99.
- Franck, O. (2011). Erken Cumhuriyet dönemindeki Almanca konuşan mimarlar. Goethe Enstitüsü. <http://www.goethe.de/ins/tr/ank/prj/urs/arc/trindex.htm> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 05.09.2019)
- Hassanpour N. ve Soltanzadeh, H. ( 2016a). İran ve Türkiye Modern Mimarlığındaki etkenlerin incelenmesi (1940-1980 yılları arasında). The First Annual Conference of Architecture, Urban Planning and Urban Management.
- Hassanpour N. ve Soltanzadeh, H. (2016b). Tradition and Modernity in Contemporary Architecture of Turkey. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication. TOJDAC August 2016 Special Edition, s.754-770
- Hassanpour, N. ve Soltanzadeh, H. ( 2017). Background Factors in Contemporary Architecture Developments of Iran During the Second Pahlavi and Comparative Comparison with Turkey. The Scientific Journal of NAZAR research center (Nrc) for Art, Architecture & Urbanism. No 44. Feb. 2017. s. 43-56
- Kharvari , F. (2018). Vartan Hovanessian, The Legacy Of Modern Iranian Architects. [worldarchitecture.org](http://worldarchitecture.org). ( 2018). [https://worldarchitecture.org/architecture-news/cmhmp/vartan\\_hovanessian\\_the\\_legacy\\_of\\_modern\\_iranian\\_architects.html](https://worldarchitecture.org/architecture-news/cmhmp/vartan_hovanessian_the_legacy_of_modern_iranian_architects.html) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 05.09.2019)
- Khorashahi, F. (2013). A Revetment. *Yüksek Lisans Tezi*. Waterloo Üniversitesi, Kanada.
- Kopuz, A. (2018). Türkiye’de Erken Cumhuriyet Dönemi Yabancı Mimarların İzleri, Franz Hillinger Örneği. *Megaron*. 3. Sayı. S. 363-373
- Kömürcüoğlu, E. (1948). “ Boyacı Köyde Bir Villa” . Arkitekt Dergisi ( Türkiye). Eylül/ Ekim. s. 189.
- Le Corbusier, (1999 - ilk basım 1923). *Bir Mimarlığa Doğru*, (çev.) Serpil Merzi. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Le Corbusier, (1991). *Yeni Bir Mimarlığa Doğru Beş Nokta*. 20. Yüzyıl Mimarisinde Program ve Manifestolar, (der.) Ulrich Conrads, (çev.) Dr. Sevinç Yavuz, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları, Ankara.

- Moshiri, İ. (1946). “ Villa Caddesinde Yer Alan Bir Konut”. Architect Dergisi ( İran).  
Ağusto/Eylül. s. 27.
- Moshiri, İ. (1946). “ Saadi Caddesinde Yer Alan Bir Konut”. Architect Dergisi ( İran).  
Ağustos / Eylül. s. 27.
- Mousavi M., Afzalian K., ve Fanaei Z. (2018). Cubic Architecture and Modern  
Residential Architecture in Turkey and Iran (1930s). The Scientific Journal of  
NAZAR research center (Nrc) for Art, Architecture & Urbanism. No 56. Feb. 2018.  
S. 69-84
- Öktünç A. (2014). Le Corbusier'nin “Mimarlar için Üç Anımsatma” sı ve Maruf Önal'ın  
Ar Apartmanı”, Mimarlık Dergisi, sayı. 376
- Özcan, U. ve Ürük, Z. (2019). Modern Mimarlıkta Le Corbusier Etkisi ve Villa Savoye  
Mutfağı, International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), s.57-68.
- Uzman, M. (1946). “ Büyükada’ da Bir Ev”. Arkitekt Dergisi (Türkiye). Eylül / Ekim. s.  
207.
- Uzman, N. (1948). “ Ankara’ da Bir Ev”. Arkitekt Dergisi ( Türkiye). Mayıs / Haziran.  
s.99.

## Şeyhülislâm Ebussuud Efendi'nin Şiir ve Edebiyatla İlgili Fetvâları

Muhittin ELİAÇIK<sup>1</sup>

### Özet

Ebussuud Efendi, Osmanlı'nın zirve yüzyılına damga vurmuş, devlet işlerinin tanzim ve tertibi, çeşitli iç ve dış siyasi olaylar ve hayatın her alanı ile ilgili verdiği binlerce fetvâ ile birçok müşkül meseleyi çözmüş, devleti ve toplumu yönlendirici konumda bulunmuş önemli bir şeyhülislâmdır. Osmanlı-Safevi çekişmesinin kıyasıya yaşandığı bir yüzyılda otuz yıl kaldığı makamda verdiği sert fetvalarla bu çekişmenin mezhebî/siyasî mahiyet kazanmasında da önemli bir rol oynamıştır. O, kendisinden önceki Şeyhülislâm Kemalpaşazade ile birlikte İran Şiiliğinin Anadolu'da algılanma şeklini de büyük ölçüde belirleyen kişi olmuştur. Aynı zamanda şair olan Ebussuud Efendi'nin binlerce fetvâsı arasında şiir ve edebiyatla ilgili pek çok fetvâ bulunmakta olup, bunların bir kısmı direkt manzum fetvâ, bir kısmı da şiir, şair, dil ve edebiyata dair konularda sorulmuş suallere verilmiş cevaplardır. Onun manzum fetvâlarına ait çalışmalarımız hâlen devam etmekte olup bir kısmını daha önce tanıtmıştık. Bu çalışmada ise, fetvâları arasında şiir ve edebiyatla ilgili olarak geçen fetvâlardan seçilenler tanıtılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ebussuud Efendi, fetvâ, dil, edebiyat.

## Fatwas of Sheikhuslâm Ebussuud Efendi on Poetry and Literature

### Abstract

Ebussuud Efendi was a significant sheikhuslâm who had solved thousands of fatwas and personal issues regarding various domestic and foreign political events and all areas of life together with the arrangement of the state affairs. He played an important role in this sectarian / political nature with the hard fatwas he gave in his office where he stayed for thirty years in a century when the Ottoman-Safavid rivalry took place. He is the most important person who determined the way Iranian Shiism is perceived in Anatolia together with predecessor Kemalpaşazade. Among the thousands of fatwas of Ebussuud Efendi, who is also a poet, there are many fatwas related to poetry and literature, some of which are direct verse fatwas and some are answers to various questions asked about poetry, poet, language and literature. Our work on verse fatwas still continues and we have introduced some of them before. In this study, various fatwas which are related to poetry and literature are introduced.

**Keywords:** Ebussuud Efendi, fatwa, language, literature.

<sup>1</sup> Prof.Dr. Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi [meliacik63@kku.edu.tr](mailto:meliacik63@kku.edu.tr) ORCID: 0000-0002-5137-3275

## GİRİŞ

Ebussuûd Efendi, Osmanlı'nın zirve yüzyılında otuz yıl şeyhülislâmlık yapmış bir Osmanlı alimi olup tefsir, hukuk, dil/edebiyat konularında otuz civarında eser yazmış, fıkıh ve tefsirdeki üstün konumu sebebiyle kendisine *Müfti's-sakaleyn*, *Müfti'l-enâm*, *Ebû-Hanîfeî Sâni*, *Muallim-i Sâni*, *Sultânü'l-Müfessirîn*, *Hâtimetü'l-Müfessirîn*, *Allâme-i Kül*, *Hoca Çelebi* gibi unvanlar verilmiştir. Ebussuûd onun künyesi olup asıl adı Muhammed'dir. Babası Şeyh Muhyiddin Muhammed Yavsî, İskilip'e bağlı İmâd köyünde, kendisi ise 1490'da İstanbul yakınlarındaki Meteris (Metris-Müderriş) köyünde doğmuştur. Annesi Sultan Hatun, Ali Kuşçu'nun veya onun kardeşinin kızı, dedesi Mustafa el-İmâd da Ali Kuşçu'nun kardeşidir. İlk tahsilini babasından görüp, müteakiben Müeyyedzâde Abdurrahman Efendi, Mevlânâ Seydî-i Karamânî ve İbni Kemal'den dersler almıştır. Hocası Mevlânâ Seydî-i Karamânî'nin kızı Zeyneb Hanım'la evlenmiştir. Sırayla İnegöl İshak Paşa, Dâvud Paşa, Mahmud Paşa, Gebze Vezir Mustafa Paşa medreselerinde görev yapmış, Bursa Sultâniye pâyesi verilmiş, 1528'de Medâris-i Semâniyye'den Müftü Medresesi'ne müderriş olmuş, sonra sırayla Bursa ve 1533'de İstanbul kadısı, 1537'de Rumeli kazaskeri olmuştur. Kara Boğdan, Estergon ve Budin seferlerinde padişahın maiyetinde bulunmuş, Budin'in fethinde şehirde ilk cuma namazını kıldırıştır. Sekiz yıl Rumeli kazaskerliği yapıp, 1545'te şeyhülislâmlığa atanmıştır. Kazaskerlik ve şeyhülislâmlık görevlerinde ilmî rütbe ve kademeleri sistematize edip önce her pâyede âlimlerin ne kadar mülâzim vereceklerini belirlemiş, sonra da yedi yılda bir mülâzemet usulünü getirmiştir. Onun zamanında şeyhülislâmlık itibar kazanmış ve şeyhülislâmın maaşı günlük 200 akçeden -Bayezid müderrişliğiyle birlikte- günlük 500 akçeye çıkmış, tefsirini tamamlayınca da 600 akçe olmuş; böylece bu makam her yönden kazaskerliğin üstüne çıkarak müderriş ve mevleviyet kadılarını da tayin etme yetkisi eklenmiş, şeyhülislâm olabilmek için de önce Rumeli kazaskeri olma şartı getirilmiştir. Ebussuûd Efendi 1574 tarihinde vefat etmiş ve Eyüp camii civarında kendi yaptırdığı sıbyan mektebinin haziresine defnedilmiştir. Ahmed, Mehmed, Mustafa adlarında üç oğlu ile Hatice, Rahime ve Kerime adlarında üç kızı olup, bunlardan Ahmed, Şehzâde medresesinde müderriş iken 26 yaşında vefat etmiş, Mehmed Halep kadılığı yapmış, Mustafa da Anadolu ve Rumeli kazaskeri olmuştur. Ebussuûd Efendi'nin soyu en küçük oğlu Mustafa ile devam etmiş ve 19. yüzyılın ortalarına kadar gelen bu aile Hoca Sadeddin, Karaçelebizâde Abdülaziz, Babaî ve Bosnalı İsmâ efendilerle akrabalık kurmuş ve son bağdan dolayı Ebussuûd'un torunlarına İsmâzâdeler denilmiştir. Ebussuûd Efendi, Kanûnî, II. Selim, III. Murad ve III. Mehmed devirlerinde yüksek ilmî mevkilerde görev yapmış birçok âlimin hocası olup; tasavvuf, kelâm ve felsefe konularıyla ilgilenmemiş, çeşitli sûfî konularda sert fetvâlar vermiş, tekkelerde Yûnus'un şiirlerinin okunmasını küfr-i sarîh saymış, sûfîlerin devranını 'kâfirlerin horoz tepmesi' olarak nitelemiş, devranı ibadet gören sûfîleri mürtedlikle suçlamış, Şeyh İsmâil Ma'sûkî, Muhyiddin Karamânî ve Hamza Bâlî hakkında idam fetvası vermiştir. Türkçe, Arapça, Farsça şiirler yazmış, kendisine nazmen sorulan meselelere nazmen cevaplar vermiştir. Kınalızade ve Riyâzî tezkirelerine göre Türkçe şiirleri fazla iddialı olmayıp Arapça şiirleri nispeten iddialıdır. Eserleri, tefsirde: *İrşâdü'l-akli's-selîm*, fıkıhta: *Fetâvâ-yı Ebüssuûd*, *Ma'rûzât*, *Risâle fi-vakfi'l-menkûl ve'n-nukûd*, *Bidâatü'l-kadî li-ihyâcihi fi'l-müstakbel ve'l-mâzî*, *Fetâvâ Kâtiblerine Tenbih*, *el-Fetva'l-müteallika bi-beyânî'l-vakti'l-mu'tebere li'l-hasâd ve istihkâki'l-*

gallât, Gamezâtü'l-melîh fi-evveli mebâhisi kasri'l-âmm mine't-Telvîh, Sevâkıbü'l-enzâr fi-evâili Menâri'l-envâr, Hasmu'l-hilâf fi'l-meshi ale'l-hifâf, Risâle fi-vakfi'l-arâzî ve ba'zı ahkâmi'l-vakf, Risâle fi-tescîli'l-evkaf, Risâle fi-vakfi't-tavâhîn ale'l-arzi'l-mevkufe li'lgayr, Öşür Hakkında Risâle; dil/edebiyatta: Galatât-ı Ebussuûd, el-Kasîdetü'l-mîmiyye, el-Kasâidü'l-Arabîyye, Kasîde fi-risâi's-Sultân Süleymân, Münşeat-ı Ebussuûd, akaidde: Risâle fi-beyâni'l-kazâ ve'l-kader, Duânâme'dir (Atai, 1268, s.183; Ahmed Rifat, ts., s.23-26; Akgündüz, 1994, s.365-371).

### Ebussuûd Efendi'nin Dil ve Edebiyatla İlgili Fetvâları

Şair bir kimliğe sahip olan Ebussuûd Efendi, verdiği manzum fetvâlarla Osmanlı'da manzum fetvâ geleneğinin oluşmasında önemli bir pay sahibi olduğu gibi, dil ve edebiyatla ilgili daha başka pek çok fetvâ vermiştir. Fetvâ mecmualarında Ebussuûd Efendi'nin manzum fetvâları ile dil ve edebiyatla ilgili diğer fetvâları çok sık geçmekte ve bunlar genellikle "kerâhiyyet ve istihsân, eşribe, icâre" gibi baplarda yer almaktadır. Mesela dil ve edebiyatla ilgili fetvâları arasında hamr, tütün, kahve, boza, çalgılı düğün, şiir, hiciv, gönül, raks, sema, ipek elbise vb. konular sık geçmekte olup bunların helal, haram veya mekruhlığı edebî bir dille ortaya konulmuştur. Bu cevapların bazen mizahî ve iğneleyici bir üslupla verildiği de görülmektedir. Ebussuûd Efendi'ye ait olarak çeşitli fetvâ mecmualarında tespit edilen bu tip fetvalardan şiir ve şair ile ilgili olanları aşağıda gösterilmektedir:

1. "Gönül elde etmenin büyük hac olduğu"nu iddia eden bir dörtlüğü okumanın hükmü şöyle ortaya konulmuştur:

Mes'ele:

*Dil be-dest âver ki hacc-ı ekberest  
Ez-hezârân kaÖbe yek dil bihterest  
KaÖbe bünyâd-ı Halîl-i Âzerest  
Dil nazargâh-ı Celîl-i ekberest*

beyti okuyana küfr lâzım olur mu?

El-cevâb: Okumak câiz degildir şâÖir teövîl ile halâs ihtimâli vardır ammâ dili taÖmîm idene irzâyı dahi taÖmîm lâzım olup küfr-i zarûri lâzım olur kaÖbe-i muaÖzzamaya bünyâd-ı Halîl demekde beöis yokdur Halîl-i Âzer, Ebü ÖAlî-i Sinâ didükleri gibidür mâbeyninde ibni isķât Fâriside ve kâfir dilinde muÖtâddur Ebu's-SuÖûd.<sup>2</sup>

2. "Şairlere yoldan çıkmışlar uyar" ayetinin kim için indiği hakkındaki bir suale Arapça olarak: "Yapmadıklarını söyleyenler için söyleyen ne güzel söyledi; Allah'tan şairlere dair sebep ortaya konuldu." cevabı verilmiştir:

*EÖüzu billahi mine's-şeytâni'r-racîm bi'smillahi'r-Rahmâni'r-Rahîm*

"Eş-şuÖarâÖu yettebiÖuhümü'l-gāvün" bu âyet-i kerîme ümmet-i Muhammed sallallahu taÖâlâ Öaleyhi ve sellem Öulemâsinuñ şuÖarâsi hakkında nâzil olmuştur diyen Zeyde ne lâzım olur?

El-cevâb:NiÖmen ķâle men ķâle yeķülüne mâ-lâ-yefÖalün müsebbetün mine'llahi mesbûbün bihe's-şuÖarâÖi. EbussuÖûd Öufiye Öanh.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Mecmûatü'l-fetâvâ, Diyanet İşleri Bşk. Kütüphanesi, demirbaş nr. 002118, vrk. 174b; db. nr.3577, vrk.337b.

<sup>3</sup> Mecmûatü'l-fetâvâ, DİB Kütüp. nr. 001923, vrk.109a; db. nr.3577, vrk.337b.

3. Zamane şâirlerinin hüsniyât ve hicviyâtla ilgili şiirleri için tevriyeli olarak: “Boş bir heves olan şiiri bırak; ama sihr-i helâl olursa haram değildir” cevabı verilmiştir:

*Mesóele: Zamâne şâÖirleri hüsniyyâta ve hicviyyâta müteÖallik şiÖr dimeleri cāÖöz olur mu?*

*El-cevâb:*

*Terk it hevâ-yı şiÖri ki sevdâ-yı hâmdur  
Sihr-i hâlâl olursa da dime hâramdur  
EbussuÖüd Öufiye Öanh <sup>4</sup>*

4. Cennet ehlinin dilinin Arapça-Farsça olduğuna dair suale verilmiş cevap:

*Mesóele: Zeyd-i ehl-i Öilm lisānu ehli'l-cenneti'l-Öarabiyyeti ve'l-fārisiyyeti'd-derriyyeti dise şerÖan Zeyde ne lâzım olur?*

*El-cevâb: Hemān Öarabiyyedür dise evlādur. EbussuÖüd Öufiye Öanh <sup>5</sup>*

5. Hâfız Dîvan'ında hakka uygun güzel sözler olmakla beraber hurafeler de yoğun olduğundan ondan faydalanırken dikkatli olunması gerektiğine dair:

*El-fetvâ: Zeyd Diyān-ı Hâfız hâkķında lisān-ı ğaybdür didükde ÖAmr lisān-ı ğayb dimek hatādur hattā reöjs-i Öulemā müftiÖ-i Öālem olan kimesne Öadem-i kırāÖetine fetva virmişdür deyüp Zeyd-i mezbür reöjs-i Öulemā olan kimesnenüñ hâkķında hāşā bismihi yād idüp ol anuñ ne ağzı kaşığıdır bu zevķiyyâtdur dise şerÖan Zeyde ne lâzımdur?*

*El-cevâb: Hâfızuñ maķālâtında çokluk hükmi-rāÖiķa ve nüket-i fāÖiķadan mebnj kelimât-ı hâkķa vāķiÖ olmuşdur lâkin tezāÖifinde nitāķ-ı şerjÖat-ı şerjefeden birün hurāfāt vardır mezāķ-ı şahih oldur ki biri birinden fark idüp semm-i nāfiķi tiryak-ı nāfiÖ sanup mübādi zevķ-i naÖimi ihrāz ve esbāb-ı zevķ-i Öazāb-ı elimden ihtirāz eyleye. EbussuÖüd <sup>6</sup>*

6. Sufiler arasında söylenen “ışkınıza” sözünün makbul olmadığı:

*Mesóele: Zeyd hammāmdan çıķduķda baÖzi kimesnelere Öişķuñuza diyücek mezbürlar Zeyde sıhhat u Öāfiyetler diseler şerÖan Zeyde ve mezbürlara nesne lâzım olur mu?*

*El-cevâb: Öişķuñuz dimek eyü tāÖife sözi degildür sıhhat u Öāfiyet dimekte beös yoķdur. EbussuÖüd Öufiye Öanh <sup>7</sup>*

7. Allah'ı zikretmede yüsür veya mercan tespihin değil, ihlasın esas olduğu:

*Mesóele: Hâķ subhānehu ve taÖālā hāzretinüñ esmāsın zikr itmekde yüsür tesbih mi efđaldür yoķsa mercān tesbih mi? <sup>8</sup>*

*El-cevâb:*

*Yüsür ü mercān degil vesile-i Rabb  
Yürü ihlās dürrin eyle taleb  
EbussuÖüd (SaÖd) Öufiye Öanh <sup>9</sup>*

8. Pekmeze toprak katılmasıyla ilgili, Kemâlpaşazâde tarafından yapılmış bir okuma hatası sebebiyle verilmiş fetvâ:

*Mesóele: Bekmezüñ şiresine toprak katılup kaynatsalar şerÖan cāÖöz olur mu?*

<sup>4</sup> Mecmaü'l-fetāvā, DİB Kütp. nr.3577, vrk.337b.

<sup>5</sup> Mecmûatü'l-Fetāvā, DİB Kütp. nr.001923, vrk.109a.

<sup>6</sup> Mecmaü'l-fetāvā, DİB Kütp. nr.3577, vrk.337a.

<sup>7</sup> Mecmûatü'l-Fetāvā, DİB Kütp. nr.001923, vrk.109a.

<sup>8</sup> *Zeyd ed'ıye-i me'sûre kırâet itdükde 'add itmekiçün tesbihü yüsür mi olmak evlādur yoksa mercān mı olmak? Milli Kütüphane 06 Mil Yz A 4211, vrk. 6b.*

<sup>9</sup> Mecmûatü'l-Fetāvā, DİB Kütp. nr.001923, vrk.110a.

*El-cevâb: Şerôjdür hem öyle olmayınca bekmez olmaz sorılacak nesne degildir merhûm Mevlânâ Kemâlpaşazâdeye isnâd olunan söz bir ğalata mebnî ğalatdur sûret-i fetvâyı yazan cehl ile şîreye diyicek yerde şîrâya toprağ katılup deyü yazmış merhûm anı şarâba dimek sanup hârâmdur diyü cevâb virmişdür. Ebussu'ûd 'ûfiye 'Ôanh<sup>10</sup>*

**9. Kemâlpaşazâde'nin esrar ve şarapla ilgili beytine yazılmış şerh:**

*Mes'öle:*

*Esrârı hâlâl eyledüñ ey müfti-i devran  
Billahi diye bâde-i gülgûna ne dirsın*

*El-cevâb:*

*Bâdenüñ hâkķında bir hoş nükte buldum güş idiñ  
Mest oluñ teklif sâķıt olsun andan nüş idiñ  
"Bundan murâd sekerât-ı mevti gördükden soñra cinânda içesiz dimekdür ol zamânda insân teklifden ķurtulur Allahu ta'Ôâlâ müyesser ide." Bu şerh ğalibâ Ebu's-Su'ûd Efendiniñdür cevâb-ı şerif nazm ile Kemalpaşazadenüñ olmağ fehm olunur.<sup>11</sup>*

**10. Muhtemelen Kanuni'nin, karıncanın itlafı için sorduğ manzum suale cevabı:**

*Mes'öle:*

*Dırahta ger ziyân itse karınca  
Günâh olur mı ki anı kırınca*

*El-cevâb: Olmaz. Ebussu'ûd 'ûfiye 'Ôanh<sup>12</sup>*

**11. Nûn harfinin kelimeyi ayıplı kılmasına dair, bir şiiir üzerinden verilmiş cevap:**

*Mes'öle:*

*Kâkül-i müşğın birdür (terdür) 'Ôarız-ı gül-fâm iki (iken) mısırâ'ında lafz-ı müşğın memdûd olmağın ma'Ûyüb 'Ôadd olunur eger ma'Ûyüb değil ise ķulum âzâd olsun diyen Zeydün ķuli âzâd olur mı?*

*El-cevâb: Egerçi ba'Ôzi şu'Ôarâ 'Ôayb 'Ôadd itmeyüp ihtiyâr itmişler hâtta Sultân Bâyezîd Han 'Ôaşrında 'Ôlzarî Çelebi ile Mevlânâ Lutfî şekl kaşîdesinde bir beyti budur:*

*Şimdi 'Ôâlem benim ağyârile destânım oğur  
Kısâ-i heşt-behişt âdem ü şeytân-şekl*

*münâzara idüp şu'Ôarâ-i 'Ôaşr daħi nazîreler didiler nûnuñ sükûn-ı ķârrına kimesneden nekîr ü i'Ôtirâz vâķi'Ô olmadı ammâ nûn sâ'oir hurûf-ı mebnî gibi telaffuzda bir miğdar işbâ'ola sükuna muhtâc değil idiği vâzıhdur şu'Ôarânuñ naķkâdları ihtirâz itmek evlâdur ve bi'l-cümle Zeydün ķuli âzâd degildir. Ebussu'ûd 'ûfiye 'Ôanh<sup>13</sup>*

**12. Âlim ve salih kişileri kötü sözlerle hicveden bir şairin hükmünün, etkili bir tazirle birlikte tevbe edinceye kadar hapsedilmesi olduğı:**

*Mes'öle:*

*Zeyd-i şâ'oir 'Ôulemâ vü sulehâdan ba'Ôzi kimesneleri elfâz-ı ķabiha ile hicv itmeği 'Ôâdet idinen Zeyde ne lâzım olur?*

*El-cevâb: Hâkim-i şer'î-i şerif ta'Ôzîr-i belîğden soñra tamâm tevbe ve salâhî žâhir olunca zindândan çıkarmamağ lâzımdur emîrû'l-müminîn 'Ô'Ömer bin el-Hattâb radıyallahu 'Ôanh*

<sup>10</sup> Mecmûatü'l-Fetâvâ, DİB Kütüp. nr.001923, vrk.112b.

<sup>11</sup> Mecmûatü'l-Fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr.001923, vrk.115a.

<sup>12</sup> Mecmûatü'l-Fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr.001923, vrk.117b. Bu fetvanın cevabı: Yarın Hakun huzûrma varınca-Süleymandan hakın alur karınca şeklinde manzum biçimde de rivayet edilmektedir.

<sup>13</sup> Mecmûatü'l-Fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr.001923, vrk.118a; nr. 3577, vrk.338a.

hâzreti Óaşırında Hutayóe dirler idi bir şâÓir-i meşhûr var idi böyle itdügiyün taÓzîr-i şedîdden soñra hâbs-i medîd buyurup tamâm tevbe vü salâhî zâhir olmayınca itlâk buyurmamışlardur. EbussuÓud.<sup>14</sup>

13. Ulemadan bir zâtı uygunsuz sözlerle hicveden bir şairin hükmü:

Mesóele:

Zeyd Óulemâdan ÓAmrı hicv idüp hâkķında nâ-maÓķûl kelimât söylese ne lâzım olur?

El-cevâb: Kifâyet iderse evvelâ taÓzîr-i şedîd lâzımdur ve illâ Hâzret-i ÓÓmer radıyallahu Óanh Hutayóei itdügi gibi hâbs dañi lâzımdur. EbussuÓud.

El-cevâb: TaÓzîr-i şedîdden soñra zindâna ilkâ olunup tevbe vü salâhî zâhir olmayınca ihrâc olunmamaķ lâzımdur Hâzret-i ÓÓmer radıyallahu Óanh Hutayóe meşâhir-i şuÓarâ-i İslâmiyyeden iken şîÓinde baÓzî kimesnelere taÓarruz itmeğın taÓzîr ü hâbs idüp hâbsinden tevbesi zâhir olmayınca itlâk itmemişdür. EbussuÓud.<sup>15</sup>

14. Yüzüğüne Hz. Ali ve ailesine iltica etmekle ilgili beyit kazdırmanın hükmü:

Mesóele: Zeyd hâteminüñ etrâfında:

İlticâ be-der kesî buved merâ

Mihr-i ÓAlî vü âl-i ÓAlî bes bud merâ

deyu kaçdursa aña ne lâzım olur?

El-cevâb: MısraÓuñ mevzûncasın kaçdurmaķ lâzım olur. EbussuÓud.<sup>16</sup>

## SONUÇ

Ebussuud Efendi, Osmanlı'nın dünyanın büyük devletlerinden birisi olarak öne çıktığı bir yüzyılda devleti ve toplumu yönlendirici konumda bulunmuş bir âlim ve şeyhülislâm olup muhtelif konularda verdiği binlerce fetvâ ile müşkül meseleleri çözmüş, yüzyılın en muteber sanatı olan şiir, dil ve edebiyatla ilgili de birçok fetvâ vermiştir. Bu fetvâlar kendi içinde tasnif edildiğinde büyük bir sayı ortaya çıktığından bu çalışmamız direkt şiir, şair, dil ve edebiyatla ilgili fetvâlara ayrılmıştır. Bunların dışında sarf, nahiv, semantik, etimolojik konular, tasavvufî, folklorik, mezhebî hususlar, yeme-içmeye dair konular da fetvâlarda edebî ve belîğ bir dille ele alınmış olup, bunlar da tarafımızca ayrı çalışmalar hâlinde yakında ortaya konulacaktır. Bu çalışmada, "gönül elde etmenin en büyük hac olduğuna dair şiirin hükmü, şairler hakkındaki ayetin kapsamı, şiir hevesinin hükmü, cennet ehlinin dilinin Arapça olduğu, Hafız Divanı'nın hükmü, sufilerin "ışkınıza" sözünün hükmü, zikirde yüsür veya mercan tespihin hükmü, pekmeze toprak katılmasındaki kelime hatası, esrar ve şarapla ilgili manzum cevap, karınca fetvâsı, nun harfiyle ilgili hüküm, âlim kişileri hicveden şairin hükmü, yüzüğe Hz. Ali'ye iltica etmeyi anlatan beyit kazdırmanın hükmü" ile ilgili fetvâlar tanıtılmıştır.

<sup>14</sup> Mecmûatü'l-fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr. 002118, vrk. 174b.

<sup>15</sup> Mecmûatü'l-fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr. 002118, vrk. 174b.

<sup>16</sup> Mecmûatü'l-fetâvâ, DİB Kütüphanesi, nr. 002118, vrk. 174b.



### KAYNAKÇA

- Ahmed Rifat (tsz.). *Devhatü'l-meşâyih maa zeyl*, İstanbul.
- Atâî (1268). *Zeyl-i Şakâik li-Atâyî*, İstanbul.
- Akgündüz, A. (1994). Ebüssuud Efendi, *Diyanet İslâm Ansiklopedisi*, C.10.
- Eliaçık, M. (2011). Osmanlı'da Manzum Fetvâ Geleneği, *Türkiyat Mecmuası*, 21/2, s.105-145.
- Osmanlı Kanunnâmeleri (1331), *Milli Tetebbular Mecmuası (MTM) I (3)*: 495-544.
- Yazma Eserler:  
Diyanet İşleri Başkanlığı Kütüphanesi, demirbaş: nr. 2118, 3577, 1923.  
Milli Kütüphane, 06 Mil Yz A 4211.

## Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"unun (Mona Lisa) Modern Ve Postmodern Sanatsal Pratiklerde Parodik Yeniden Üretimi

Gökçen ŞAHMARAN CAN<sup>1</sup>

### Özet

16. yüzyıl Rönesans klasisizminin hümanist idealiyle özdeşleştirilen Leonardo Da Vinci'nin sanat değerinin yanısıra, resmin gizemi hakkında çıkan haberlerle de popüleritesini arttıran ve ikonlaşan başyapıtı "La Joconde"u veya daha bilinen adıyla "Mona Lisa" adlı eseri, birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuş ancak, modern ve postmodern dönemlerde parodik yeniden üretimlerle değeri düşürülmeye çalışılmıştır. Bu duruma yolaçan nedenler incelendiğinde; 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma projesinin etkilerinin, bilimden sanata her türlü değişimin yaşanmasına neden olduğu, insanın toplum yaşamındaki sanat dahil her alanının yeniden düzenlendiği ve sonrasında bu olgunun bir başkaldırıya dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, klasisizme hakim olan kusursuzluk, mükemmeliyetçilik ve aristokrasinin seçkin dili modern dönemde reddedilmiş, klasik sanatsal pratikler yok sayılmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde, birçok düşünür Aydınlanma Projesi'nin vaatlerinin gerçekleşmemesi üzerine, modernizmin Aydınlanma Projesi'yle beslenen ideolojisini sorgulayarak reddetmiştir. Geç modernizm olarak adlandırılacak bu dönemde, sistemin bir bütün olarak gözden geçirilerek sorgulanması, sanata yeni açılım olanakları sunmuştur. Modern sanatçılar, içinde buldukları dönemin eşitsizlik üzerine kurulu kapitalist düzenini bozmak için, anarşizmden beslenen hareketlere yönelmek durumunda kalmış, önceden oluşturulmuş seçkin estetik kuralları reddetmişlerdir. Postmodern döneme gelindiğinde, II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan yeni siyasal ve toplumsal hareketler, özellikle Geç-kapitalizm, Batı'nın bilinç ve düşünce yapısında yeni kırılmalara neden olur. Bu dönemde, dünyanın kaotik yapısı, siyasete ve sanata yeni meydan okumalar olarak yansır. Postmodern estetik düşünce, modernliğin, birciklik-orijinallik takıntısını bozarak, sanat tarihinin geri dönüşümüne kapılır. Geçmişteki her eser kopyalanarak, modernizmin bel kemiği olan orijinallik prensibi bozulup, reddedilir. Bu çerçevede, postmodern sanatsal stratejilerden biri olan "Temellük", postmodernistlerin özgünlüğe saygısını küçümseyen bir strateji olarak sıklıkla kullanılmaya başlanır. Özellikle sanatçılar bunu, yüksek ve seçkin kültürü en iyi yansıttığına inandıkları klasisizmin başyapıtı olan Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"u veya "Mona Lisa"sının yeniden üretilmiş imgeleri üzerinden gerçekleştirirler. Bu suretle, sanatın klasisizmden beri süregelen yapılanmasını kışkırtıcı bir biçimde sorgulayarak, sanata yeni bir önerme sunarlar. Araştırmanın içeriğini oluşturan Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde" adlı eseri, geçmişten günümüze sanatın tarihsel süreci içerisinde incelenmiş ve parodi ile ortaya konan yeniden üretimler, kitaplar, metinler, makaleler ve sözlükler gibi geniş bir kaynakça üzerinden ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, bölümler dahilinde açıklanmıştır. Aynı zamanda, araştırma konusunun dağılmadan irdelenebilmesi için, örnek resimler konuya denk getirilerek sırayla verilmiştir. Konunun genel bir değerlendirmesi sonuç bölümünde ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Klasisizm, Modernizm, Postmodernizm, Parodi, Temellük.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, [gokcensahmaran@hotmail.com](mailto:gokcensahmaran@hotmail.com), [orcid: 0000-0001-9435-6697](https://orcid.org/0000-0001-9435-6697)

## Reproduction Of Leonardo Da Vinci's "La Joconde" (Mona Lisa) In Modern And Postmodern Art Practices

### Abstract

Popular and iconic masterpiece of Leonardo Da Vinci's "La Joconde" or with its more prominent name "Mona Lisa", which identified with the humanist ideal of the 16th century Renaissance classicism was a source of inspiration for many artists, however, modern and post-modern artists tried to depreciate its value with its parodical reproductions. These reasons contributed to the situation; The effects of the 18th century Enlightenment project caused changes from science to art, redefined all areas of social life including art and this phenomenon transformed into a rebellion. In this context, the people refused the flawlessness, perfectionism and outstanding language of aristocracy, and also ignored the classical art practices. At the beginning of the 20th century, after seeing that the Enlightenment Project failed to keep its promises, the artists questioned and rejected the ideology of modernism which was nourished with the Enlightenment Project. In this era, later to be known as late modernism, the art gained new expansion opportunities as people questioned the system as a whole. Modern artists gravitated towards the anarchism-based movements in order to derange the capitalist system of their era which was built on inequality and refused the outstanding aesthetic rules. In the postmodern period, new political and social movements, especially late-capitalism, causes a change in the mindset of the West. In this period, the chaotic state of the world reflects as new challenges on politics and art. Postmodern aesthetic concept eliminates the uniqueness-originality obsession of the modernism and falls into a process of art history recycle. Post-modernists start copying each work of the past in order to eliminate and reject the backbone of the modernism, which is the principle of originality. In this context, post-modernists frequently employ the "Seizin" post-modern art strategy to belittle the originality. Artists especially perform this with the reproduced image of Leonardo Da Vinci's "La Joconde" or "Mona Lisa", which is a masterpiece that best reflects the eminence of the classicism. In this way, they introduce a new proposition to art by questioning the formed structure of the art since the classicism period. The content of this study includes the examination of the Leonardo Da Vinci's "La Joconde" in the historical process of art and in accordance with an extensive source that includes the parodical reproductions of the work such as books, texts, articles and dictionaries. The explanation of the findings obtained are available in sections. The pictures are also respectively available with the related subjects in order to be able to examine and visualize the research subject properly. The result section includes an evaluation on the subject of this study.

**Keywords:** Classicism, Modernism, Postmodernism, Parody, Seizin.

### GİRİŞ

14. yüzyılda İtalya'da başlayıp, 15. ve 16. yüzyıllarda ise tüm Avrupa'yı etkisi altına alan Rönesans, sosyo-kültürel, siyasal, dinsel ve toplumsal değişimlerin yaşandığı bir dönem olarak, özellikle resim sanatında köklü değişimlerle ortaya çıkmıştır. Fransızcada "Yeniden Doğuş" olarak adlandırılan bu dönemde, dogmatik düşünce biçimlerine tepki gösterilerek Avrupa kültürünün Antik Çağ'ının düşünsel ve biçimsel değerlerine geri dönmüştür. Bu bağlamda Rönesans, çağdaş bireylerin ve sanatçıların ortaya çıkmasında önemli bir basamak olarak, sadece ressam değil, mühendis, mimar, heykeltıraş, anatomist, mucit, jeolog, yazar ve filozof olan Leonardo Da Vinci (1452-1519) gibi, döneme damgasını vuran insanlar yetiştirmiştir.

Rönesans hümanist idealiyle özdeşleştirilen İtalyan Leonardo Davinci'nin resim sanatındaki en önemli ve en tanınmış yapıtı olan "La Joconde"u veya daha bilinen adıyla "Mona Lisa" adlı eseri, bir başyapıt olarak sanat tarihine geçmiş, günümüzde dahi popülaritesini devam ettirerek ikonlaşmıştır.



**Resim 1.** Leonardo Da Vinci, "La Joconde" veya "Mona Lisa", 1503-1506

**Kaynak:** <https://www.pivada.com/da-vinci-mona-lisa->

Leonardo Da Vinci'nin 16. yüzyılda gerçekleştirdiği bu eseri kimi sanat tarihçilerine göre sanatçı tarafından imzalanmamış ve tarihlendirilmemiştir. Kimi sanat tarihçilerine göre ise, özellikle sanat tarihçisi Giorgio Vasari'ye göre, 1503-1506 yıllarında gerçekleştirdiği bu eseri, Francesco del Giocondo'nun Mona Lisa adlı karısının portresidir. Leonardo Da Vinci, seneler süren portreyi tamamlamak için, modelini oyalamak adına müzisyenler ve soytarılar tutmuştur. Bunun sonucunda, insani olmaktan çok tanrısal bir tebessüm yakalamıştır ki, bu tebessüm, bugün bile gizemini korumaktadır. Mona Lisa, bir koltuğun kenarına dayanarak, yanlamasına dik bir şekilde oturmuştur. Ancak, bedeni ve başı hafifçe, sarmal yapacak biçimde dönüktür. Figür, üçgen kompozisyonda, piramit biçiminde tasarlanmış, oturan Meryem betimlemesinden uyarlanmıştır. Ancak, sanatçı, izleyici ile model arasında bir mesafe yaratmak için, koltuğun dayanağını özellikle vurgulamak istemiştir. Resmin geri planındaki peyzaj, atmosferik perspektif anlayışıyla oluşturulmuştur. Peyzajda hissedilen sis, toz ve yağmur gibi etkenler, ışığın dalga boyları içinden geçiyormuş gibi dağıtılmıştır. Leonardo'nun, geri planda sıcak tonlardan, soğuk tonlara geçişi, sanatçının maviyi bu şekilde kullanım biçimi, arka plana sonsuz bir derinlik kazandırır. Resme daha yakından bakıldığında, manzarada bir dengesizlik olduğu fark edilir. Yüzün sağ tarafındaki ufuk, kayalıklar tarafından kapanmıştır. Buyüzden, manzaranın bir bölümü diğerinden daha

yukardaymış gibi görünür. Portrede, farklı renklerin farkettilmeden, belirsiz geçişini sağlayan ve İtalyancada "Duman" anlamına gelen "Sfumato" tekniği kullanılmıştır. Atmosferik perspektifin bir özelliği olan bu teknik, uzaklık hissi yaratmak için kullanılmıştır. Portrede modelin kaşları ve kirpikleri yoktur, ancak yüksek çözünürlükteki tarama çalışmaları, kaşların ve kirpiklerin daha öncesinde yapılmış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sanatçının, kaş ve kirpik detayları için kullandığı pigmentin zamanla solmuş olduğu düşünülmektedir. Kaşların ve kirpiklerin olmayışı yüze soyut bir ifade kazandırmaktadır. Sanatçının, el çiziminde usta olduğu görülmektedir. Modelin elleri, dönemin nezaket kurallarını içeren bir duruş sergilemektedir (Farthing, 2017, s. 177). Leonardo Da Vinci'nin dehasını gösteren bu eser, sanat değerinin yanı sıra, resmin gizemi hakkında çıkan haberlerle daha çok merak uyandırmış ve popüleritesini arttırmıştır. Yüzyıllardır esrarını koruyan resimdeki modelin, kimilerine göre erkek olduğu ve Leonardo Da Vinci'nin kendi portresi olduğu iddia edilmektedir. Resmin en merak edilen özelliğinin, Mona Lisa'nın izleyicileri takip eden gözlerinin olduğudur. Resim şuanda, Fransa'nın Paris şehrinde bulunan Louvre Müzesi'nde sergilenmektedir.

Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"u, birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuş, bir dönemin ikonik resmi, modern ve postmodern dönemlerde parodik yeniden üretimlerle değeri düşürülmeye çalışılmıştır. Marchel Duchamp'tan Joseph Beuys'a, Robert Rauschenberg'ten Andy Warhol'a, Andy Warhol'dan Yasumasa Morimura'ya kadar birçok sanatçı tarafından kendine mal-edilerek (Temellük Sanatı) parodileştirilmiştir.

Leonardo Da Vinci'nin döneme damgasını vuran eserinin, sanatsal bir form olarak değişim sürecine nasıl, neden ve hangi koşullarda girdiğini anlayabilmek için ekonomik, ideolojik ve toplumsal devinim koşullarından hareketle irdelemek gerekmektedir.

## **La Joconde'un, Klasisizm'den Modernizm'e, İdeolojik ve Kültürel Bir Form**

### **Olarak Değişimi**

Sanatın yüzyıllar boyu süren değişimlerinden en etkili olanı, 14. yüzyılda başlayıp 15. ve 16. yüzyıllarda doruk noktasına ulaşan Rönesans Dönemi'nin klasisizmidir. İtalya'da başlayıp, sonrasında tüm Avrupa'yı etkisi altına alan klasisizm, Antik Yunan ve Roma sanatının yeniden ele alınmasıyla gerçekleşmiştir. Avrupa o döneme kadar, Orta Çağ'ın etkisiyle, kilisenin baskısı altındaydı. Sanat ve bilim ikinci plandaydı. Rönesans'la birlikte Avrupa yüzyıllar süren uykusundan uyanmış, siyasal, toplumsal ve düşünce bazında yeni atılımlar yaşamıştır. Temelini Sokrat, Platon (Eflatun), Aristo ve özellikle Descartes'ın rasyonalist felsefe düşüncesinden alan bu

eğilimde akıl, doğruyu ve hakikati bulmanın önemli bir aracıdır. Dolayısıyla, rasyonalizm (akılcılık), klasisizmin ortaya çıkmasında etkili olacaktır.

Dönemin Avrupa'sı güçlü bir krallık rejimiyle yönetilmektedir. Toplumsal ve siyasi her alan sıkı kurallarla belirlenmiş, insani hak ve özgürlükler önemsenmemiştir. Dolayısıyla, toplumsal düzen sanatsal üretimleri de etkilemiş, sanatçılar, duygu ve coşkularını rasyonalizmle denetleme çabası içine girerek, kendi kişiliklerini gizlemişlerdir. Bu anlayışa göre, duygular, aklın denetiminde olmalıdır.

Rönesans döneminde gelişen ve Rönesans döneminin sanatsal özelliklerine uygun resim yapma anlayışının hakim olduğu bir sanat akımı olarak klasisizmin ünlü sanatçıları, Antik Yunan sanatını örnek almış, biçimin kusursuzluğuna önem vermişlerdir. Üslupları, yapmacıktan uzak, süssüz ve yalındır. Konularında ahlaki bir amaç güden klasikler, yapıtlarında seçkin bir dil kullanmışlardır. Ve dilleri aristokrasinin dilidir. Sanatın hangi türü olursa olsun, kaba saba sözlere veya görüntülere yer verilmemiş, beden üzerindeki yara, çiban, kan gibi asil olmayan durumlar veya hayvan gibi varlıklar kullanılmamıştır. Eserdeki kahramanlar seçkin, fiziki ve ruhi sorunları olmayan olgun kişilerden seçilmiş, halktan kişilere eserlerde yer verilmemiştir. Kusursuzluk, mükemmeliyetçilik ve idealizm klasik sanat anlayışına hakimdir. Sanatçılar, gündelik, gelip-geçici konulardan ziyade mitolojik konuları seçerek, kalıcılıklarını sürdürmek istemişlerdir. Klasisizm'in kalitesi ve üstün özellikleri nedeniyle, "Klasik" sözcüğünden türetilmiş olan akım, Rönesans'ta etkili olmuş, sanat tarihine dönemin önemli fikir ve sanat akımlarından biri olarak geçmiştir.

Yeni sanat akımlarının ortaya çıkışında, sosyo-politik gelişmeler, yönetim biçimleri, bilimsel düzeyde ilerlemeler vb. gibi birçok unsur rol oynamaktadır. Sanat tarihi içerisinde var olan her akım bir önceki akıma tepki olarak doğmuştur. Modern ve postmodern sanat içerisinde dahi, klasisizme ve klasik sanatsal pratiklere tepkilerin devam ettiği görülmektedir. Örneğin, 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma projesinin etkileriyle, insanın ve toplumun mükemmelere ulaştırılması isteği, literatürlere modernizm olarak geçecektir. Aydınlanma projesinden beslenen bu dönemde yaşanan sosyo-politik ve kültürel hareketler, bilimden sanata her türlü değişimin yaşanmasına neden olmuş, insanın toplum yaşamındaki her alanı yeniden düzenlenmiş, sonrasında bir başkaldırıya dönüşmüştür.

Modern düşüncenin filizlenmeye başladığı yıllar olarak 18. yüzyılın sonları, birçok Aydınlanma filozofunu ortaya çıkarmıştır. Modern düşüncenin önemli isimlerinden biri olan Immanuel Kant (1724-1804), bilimden estetiğe her alanın kendi sınırlarını belirlemesi gerekçesiyle, modernizm ve modern sanatla ilgili önemli veriler sunmuştur. Kant'ın estetik yargılarına göre, yaratıcılık sonradan edinilen bir şey değil,

doğuştan gelen bir yetenektir. Deha düzeyinde olan bir sanatçı, önceden belirlenmiş kurallara göre değil, kendi belirlediği kurallara göre yaratmak zorundadır (Altuğ, 2007). Sonradan, modernizmin felsefi görüşüne yerleşecek olan bu düşünce, sanatçılara dünyayı eleştirmek ve önceki görüşlere saldırmak için güç kaynağı olacaktır. Tarihe ilk modern devrim olarak geçen 1789 Fransız Devrimi, modernist düşüncenin evrilmesinde etkili bir başka güç olacak, özgürlük, eşitlik ve insan hakları, akılla birlikte gündeme gelmeye başlayacaktır. Modernlik ideolojisine kavramsal bir şuur kazandıran "Fransız Devrimi"nden sonra, İngiltere'de meydana gelen "Sanayi Devrimi" bu sürece maddi bir biçim verir. Tanrı veya kutsal varlıklarla ilişkili mistik düşüncelerin yerini, bilimsel akıl alır. Modernist sanat da bu eleştirel bilinç çerçevesinde gelişir ve ilerler.

Modern sanatçılar aşağıda maddeler halinde verilen ilkeleri dikkate alarak, sanatsal duruşlarını belirlemişlerdir. Ancak, her sanatçı kendine yakın gördüğü ilkelere göre hareket etmiş, bazı ilkeleri önemsememiş, ihlal etmiştir.

- \* *Duygu, Sezgi, Coşku*
- \* *Dünyevilik*
- \* *Yenilik, İlerleme*
- \* *Öznellik, Bireysellik*
- \* *Deha ve Yüce Sanat*
- \* *Öncü, İlerici*
- \* *Sanat İçin Sanat*
- \* *Özerklik*
- \* *Saflık*
- \* *Biçim Bozma*
- \* *Kesyap (Kolaaj) ve Kurgu (Montaj)*
- \* *Soyut, Soyutlama* (Yılmaz, 2013, s. 24-27).

20. yüzyıla gelindiğinde birçok düşünür, Aydınlanma Projesi'nin vaatlerinin gerçekleşmemesi üzerine, modernizmin Aydınlanma Projesi'yle beslenen ideolojisini sorgulayarak reddeder. Sistemin bir bütün olarak gözden geçirilerek sorgulanması, sanata yeni açılım olanakları sunar. Modern sanatçılar, içinde buldukları dönemin eşitsizlik üzerine kurulu kapitalist düzenini bozmak için, anarşizmden beslenen hareketlere yönelmek zorunda kalırlar. Bu bağlamda, toplumsal düzenin değişmesiyle, sanatçının durumu da değişir. Bu görüşe inanan düşünürlerden Karl Marx (1818-1883), estetik üzerine yaptığı açıklamalarda, estetik kavramını toplumsal bir projeye dönüştürerek, otorite tarafından belirlenen, özünde hiyerarşik bir düzen barındıran, önceden oluşturulmuş seçkin estetik kuralları reddeder. Marx gibi düşünürlerin görüşleriyle ve sosyal ortamın etkileriyle gerçekleşen modern sanattaki devrimler, sanatçıların kendilerini daha özgür ifade edebilecekleri bir arenaya dönüşür.

Marx ve Engels'in haricinde, Saint Simon, Tocqueville, Proudhon, Louis Blanc gibi düşünürler gerçeklik anlayışına baskı uygulayacağına inandıkları görüşlerini tasarıya dönüştürerek, modern düşünce anlayışını yeniden inşa ederler. Bunun da

sanatla gerçekleşeceğine inanırlar. Saint Simon'un grubunda, toplumsal projelerinin gerçekleştirilmesi amacıyla, öncü görevinin ifadesi için "Avangard" terimi kullanılır. Avangard'la birlikte, primitif ve vahşi anti-estetik inşa edilir. Kör bir inançla ve doğruluğu sorgulanmadan benimsenen modernleşmeye karşıt olarak kendi modernizmlerini yaratırlar (Artun, 2004:10-14). Avangard sanat oluşumu I. Dünya Savaşı ve II. Dünya Savaşı sonrası dönemde öne çıkmaya başlar. Avangard üzerine yapılan tartışmalar, bu iki büyük dünya savaşı arası döneme denk gelir. Frankfurt Okulu Teorisyenleri, bu tartışmaların odak noktasında yer alır. Frankfurt Okulu Teorisyenleri'nden Peter Bürger'in Avangard sanat kuramında ifade ettiği şey, yaşamla sanatı birleştirmeye çalışan, kurumsal sanatın kendisine saldırıp, yok etmeye çalışan bir anti-sanat hareketidir. Avangard sanatın, özellikle üzerinde durduğu konu, baskıcı sanatsal kurumun varlığına son vermektir (Artun, 2004, s. 21-22). Frankfurt Okulu Teorisyenleri'nden bir diğeri Herbert Marcuse'a göre, sanatta politik ideolojilerin üzerine vurgu yapılması, herşeyden önce yerleşmiş kuralların karşısında olmak için etkili bir yöntemdir. Bu, zorba ve baskıcı otoriteyi devirmek için zorunlu bir koşuldur. Topluma karşı gerçekleştirilen siyasi kavgada, sınırları önceden belirlenmiş olan kurallar bozgunculukla yadsınmalı ve bir anti-sanat geliştirmek için, otoriteyi yansıtan klasik estetik değerler reddedilmelidir (Marcuse, 1998, s. 69-89).

Herbert Marcuse'a göre, otoriteyi ve baskı güçlerini yansıtan klasik estetik değerler şunlardır:

- \* Gerçek insanlık durumunu ifade edemez.
- \* Uzlaşmazı uzlaştıran, haklı gösterilemez olanı haklı gösteren, güzel bir yanılısama, şiirsel atalet, sanatsal uyum ve düzen dünyası yarattığı için gerçeklikten uzaktır.
- \* Bu yanılıtıcı uzlaşım dünyasında, kurtuluşun silahları olan yaşam içgüdüleri enerjisi, gövdenin duyum enerjisi ve maddenin yaratıcılığı bastırılmıştır, hem de bu özellikler sayesinde.
- \* Estetik biçim, baskıcı toplumda bir istikrar öğesidir ve bu yüzden kendisi de baskıcıdır (Marcuse, 1998, s. 83).

Bu görüşte, sanat yardımıyla yerleşik sosyal düzeni güzelleştirmeye hizmet eden burjuvazinin ve kültürünün göz boyayan karakteri sorgulanmaktadır. Kapitalist ortam, meta dünyası fetişistliğini arttırmış, toplum şiddet kurumuna dönüşmüştür. Maddiyat dışında, başka hiç birşey düşünülmeyen sosyal ortamda, erk sahibi olanların tek istekleri, iktidarlarının sürdürülebilmesidir. Bu nedenle, klasik estetik değerler, otoriteye boyun eğmeye zorlayan bir sistemi kapsadığı için yok sayılmalıdır.

Klasik estetik biçimin reddinin ilk oluşumlarının dadaizm ve sürrealizmde görüldüğü söylenebilir. Klasisizm ve otoriter baskı arasındaki ilişkiyi sorgulayan sosyo-kültürel devrimin ilk manifestolarından birisi olarak, Herberd Read, İngiltere'de gerçekleşen ilk sürrealist sergide, klasik sanatla ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:



*“Klasisizm – başka açıklamaya yer bırakmaksızın belirtelim ki – artık bizim için baskı güçlerini ifade ediyor ve hep ifade edegelmiştir. Klasisizm, siyasi zulmün düşünsel eşdeğeridir. Eskiçağ dünyasında da, Ortaçağ imparatorluklarında da böyleydi; Rönesans’ın diktatörlüklerini ifade etmek üzere yenilendi ve bu tarihten itibaren kapitalizmin fermanı oldu. (ve daha sonraları) Klasik sanatın normları düzenin, orantının, simetrisinin, dengenin, uyumun tüm statik ve inorganik özelliklerin tipik ‘kalıpları’ oldu. Bunlar gelişmenin ve bu yüzden de değişimin bağlı olduğu hayati içgüdüleri kontrol ve baskı altında tutan düşünsel kavramlardır ve hiçbir anlamda özgürce belirlenmiş tercihleri temsil etmezler; sadece zorla kabul ettirilmiş bir ülküyü temsil ederler.”(Marcuse, 1998, s. 83).*

Bu görüşte, gerçeklik ve sanatın kesiştiği yer hayat tarzlarıdır. Toplumsal sistemdeki temel değişimlerle birlikte yabancılaşma biçimleri de değişir. Kapitalizmle birlikte, klasisizm de kendi gerçekliğini kaybetmiştir. Bu çerçevede, sanatın sınırları, kapitalist sistemle değişen ortama göre yeniden düzenlenir. Sanat, popülarizmle beraber her türlü yöntem ve tekniklerle yeniden biçim alır.

Örneğin, Dadaizm akımının simgesi olan Avangard sanatçı Marcel Duchamp (1887-1968), klasisizmin baş yapıtlarından biri olan Leonardo Da Vinci'nin La Joconde'u veya Mona Lisa'sına bıyık ve sakal ekleyip, altına Fransızca'da "Kızın yakıcı kalçaları var" anlamına gelen cümlenin başharflerini yazdığı (L.H.O.O.Q.) "Bıyıklı Mona Lisa" adlı tablosuyla, yüzyıllarca sürmüş olan burjuvazinin klasisizminin geleneksel estetik değerlerine ve sanatın yüceliğine karşı bir tavır sergilemiştir. Bu şekilde, sanatın klasisizmden beri süregelen yapılanmasını kışkırtıcı bir biçimde sorgulamıştır. Sanattaki Platon'dan beri süregelen estetik alanındaki biriciklik, yücelik, deha, yaratıcılık ve özgünlük gibi kavramlar, Marcel Duchamp'ın klasisizme yaklaşım tarzıyla yerle bir edilmiştir.



**Resim 2.** Marcel Duchamp, "Bıyıklı Mona Lisa", 1919

**Kaynak:** <http://guzelonlu.com/blog/tag/marcel-duchamp/>

Sanatçının anti-sanat görüşünün altını çizdiği bu tutumu, sanatın estetiğe gereğinden fazla önem verilmesine karşı oluşturduğu bir tepki olarak görülmektedir. Sanatçı, sanatsal üretimlerin ve yaratıcılığın nasıl olması gerektiği gibi soruların karşılığını kendince bu biçimde ortaya koymuştur. Bir anlamda klasisizmin statükosunu yıkıp, yüksek kültür ve sanat ürünlerine parodik bir yaklaşımla doğrudan saldırarak, sanata yeni bir önerme sunmak istemiştir.

Duchamp'ın yapıtlarındaki parodileştirme ve cinsiyetsel dönüştürme hareketiyle gerçekleştirdiği sanatı sorgulama tarzı, kendi çağdaşlarının ve sonraki sanatçıların yeniden üretime dayalı çalışmalarında, klasik sanatı alaşağı etmenin yolunu açacaktır.

Modernist, Rus sanatçı Kazimir Malevich (1878-1935), soyut geometrik biçimlerin yer aldığı süprematist tarzda resimler yapmıştır. Süprematizm, sanatta, biçim, çizgi ve rengin, konudan, anlatıdan daha önemli olduğu fikri ile oluşturulan sanatsal bir üsluptur. Bu anlayışta resimler yapan ilk sanatçı olarak, sanat tarihine geçen Malevich, sanatta, klasik estetik değerlerin tümünü reddederek soyut geometrik biçimlerle oluşturduğu kompozisyonlarla resim üretmeye çalışmıştır.

"Mona Lisa'lı Kompozisyon" (1914) adlı resminde sanatçı, Leonardo Da Vinci'nin klasisizmle özdeşleşen "Mona Lisa" portresini, geometrik biçimlerin ortasında ve geri planda göstererek, üzerine kırmızı boyayla çarpı işareti atmış, klasik estetik değerleri reddettiğini bariz bir biçimde göstermiştir. Klasisizmle modernizmi karşılaştırarak sanatı sorgulamıştır.



Resim 3. Kazimir Malevich, "Mona Lisa'lı Kompozisyon", 1914

Kaynak: <https://www.artsy.net/artwork/kasimir-severinovich-malevich-composition-with-the-mona-lisa>

II. Dünya Savaşı sonrası yıllarda, medyada kullanılan, üretici olmayanlara yönelik imajların, sanatçılar tarafından bayağı ve geleneksel olmayan bir biçimde, sanatsal ifadelerinde kullandıkları görülmektedir. Sanat tarihçilerine ve eleştirmenlerine göre bu tavır, geleneklere karşı oluşturulmuş bir tavidir. Özellikle, Amerikan Pop-art'ı geleneksel estetiğe ve topluma meydan okumuş, savaşın kötü izleri bu akımın

eserlerinde varlık bulmuştur. Çalışmalarda yer alan, popüler nesnelere, popüler kişiler ilgiyi teknolojiye çekmek ve toplumun kapitalist etkilerle sömürülmesine vurgu yapmak için, basit estetik yöntemlerle oluşturulmuş, kabul gören kurallar sorgulanmaya başlanmıştır.

Amerikalı film yapımcısı, yayıncı ve ressam olan Andy Warhol (1928-1987), Pop-art akımının önemli temsilcilerindendir. Tüketim kültürünü, sanat tarihini yeniden üretimlerle ve seri biçimde imal ettiği yapıtlarıyla eleştirmiştir. Seri üretimin, seri üretim nesnelere sıkça kullanıldığı resimlerini afiş tekniğiyle çoğaltarak gerçekleştirmiştir. O da, Marchel Duchamp ve çağdaşları gibi Mona Lisa'yı yapıtlarında kullanarak, ikonlaşmış görüntülere ve klasik sanata göndermelerde bulunmuş, radikallik içeren yapıtlarıyla çağın toplumsal olaylarına tepki göstermiştir.



Resim 4. Andy Warhol, "Otuzu Birinden Daha İyi", 1963

Kaynak: <https://i.pinimg.com/originals/f4/f6/ff/f4f6ff86c46062831ad327f08cce3278.jpg>

Neo-Dadaist sanatçı Daniel Spoerri (1930-), "Ütü Masası Olarak Kullanılan Rembrandt (Marchel Duchamp)" (1964) adlı çalışmasında, Duchamp'a benzer bir tarzda Mona Lisa'nın röprodüksiyonunu ütü masasının üzerinde sunar. Bu yapıtında sanatçı, Duchamp'ın parodik yaklaşımını esprili bir biçimde ele alır. Julian Bourg'a göre, "Rönesans sanatçılarınun figür ve mekanları, insanın dünyevi varlığını mükemmel bir uyumla, altın oran ve matematiksel yasalara göre yerleştirirken; bu yasalara göre yapılmış yapıt, yeniden üretimi ile yüksek sanatın tüm değerlerini alışıya eder. Spoerri, ayrıca Duchamp tarzı nesnenin ona karşılık olarak kullanılması, kullanım değeri ve diyalektik olarak yeniden alevlendirilen değışim değeri arasındaki ilişkiler yoluyla çalışmayı, Marksist bir zırh ile kaplar." (Girgin, 2018, s. 152).



Resim 5. Daniel Spoerri, "Ütü Masası Olarak Kullanılan Rembradt (Marchel Duchamp)", 1964  
Kaynak: <http://nouvearealisme.weebly.com/i-precedenti---2parte.html>

Neo-Avangard Alman sanatçı Joseph Beuys'un (1921-1986), II. Dünya Savaşı'nı yaşamış biri olarak gerçekleştirdiği performansları siyasi görüşünün tabanını oluşturmuştur. Dünyada varolan şiddet, baskı ve ayrımcılık gibi modern çağın getirdiği olumsuzluklar ve sanatın anlamı, sanatçının eylemlerinde varlık bulur.

Joseph Beuys'un kucagında ölü bir tavşanla oturduğu performansının fotoğrafı, sanat eleştirmenleri tarafından, 20. yüzyılın Mona Lisa'sı olarak kabul edilir. "Ölü Bir Tavşana Resimleri Nasıl Açıklarsınız?" adlı performansta (1965) Beuys'un kafası tamamen bal ve altın varakla kaplanmıştır. Bir ayakkabısı keçe ile diğeri demirle kaplıdır. Beuys'un bedeninde kullandığı bal ve altın varak gibi malzemeler, metaforik değerlere sahiptir. Tavşan, birçok dinde, sembolik anlamı olan bir hayvandır. Antik Yunan mitolojisinde, aşk tanrıçası Afrodit ile ilişkilendirilerek bereketin sembolü olmuş, Hristiyan düşüncesinde ise, "Diriliş"le ilişkilendirilmiştir. Güneşin simgesi olarak altın varak, bilgeliği ve saflığı temsil eder. Kardeşlik topluluğunu temsil eden arıların ürünü bal, "Yeniden Doğuş"u simgeler.

Metaforik imgelerle dolu performansında Beuys, bir sandalyenin üzerinde, Mona Lisa'nın ellerini kavuşturduğu gibi kendi ellerini birleştirerek ölü bir tavşanı tutar. Mona Lisa gibi, başı hafifçe dönük, seyirciye bakmaktadır. Bu pozisyonda, kolundaki ölü hayvana fısıldayarak, sanatın anlamından ve kendi ürettiği sanat eserlerinden bahseder. Kısaca, sanatın ne olup ne olmadığı hakkında "sanatı açıklayıcı" bir ritüel gerçekleştirerek, sanatı sorgular.



**Resim 6.** Joseph Beuys, "Ölü Bir Tavşana Resimleri Nasıl Açıklarsınız?", Performans, 1965  
**Kaynak:** <https://www.msxlabs.org/forum/sanat-ww/19363-joseph-beuys.html>

Sürrealist, Avangard sanatçı Salvador Dali de (1904-1989), 1973 yılında gerçekleştirdiği, "Mona Lisa Gibi Otoportre" adlı eserinde, Marchel Duchamp gibi Mona Lisa'ya bıyık ekler, fakat bu kez portrenin yüzü Mona Lisa'nın yüzü değil Dali'nin kendi yüzüdür. Mona Lisa'nın cinsiyet kodlarının değiştirilerek yeniden üretildiği bu resimde, Mona Lisa'nın bedenine, sanatçı kendi eli ve portresini montajlamıştır. Duchamp'tan öykünerek gerçekleştirdiği bu resimde Dali, geleneksel, klasik estetik değerlere parodik göndermede bulunarak sanat tarihini sorgular.



**Resim 7.** Salvador Dali, "Mona Lisa Gibi Otoportre", 1973  
**Kaynak:** <https://weheartit.com/entry/191031626>

## **La Joconde'un, Modernizm'den Postmodernizm'e, İdeolojik ve Kültürel Bir Form Olarak Değişimi**

Postmodernizm, modern sonrası veya ötesi anlamında kullanılan bir sözcük olarak, modern ideolojiye ve kültürüne ait temel kavramların sorgulanmaya başlanmasıyla, daha da ötesi yadsınmasıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Bu kavramdan ilk kez, 1950 yılında söz edilmeye başlanmışsa da, 1960'lı yıllarda adından daha çok söz

edilmeye başlanmış, özellikle, Jean Francois Lyotard'ın 1979 yılında çıkardığı "Postmodern Durum" adlı kitabı sonrası, postmodern üzerine yapılan tartışmalar artmıştır. Lyotard, modernitenin Marksist temelli söylemleri gibi, büyük söylemlerin, umutların sona erdiği, yeni bir "postmodern durum"dan bahseder (Lyotard, 2013). J. Baudrillard, yeni kültür ve toplum biçimlerinin meydana getirildiği, taklit ve simülasyonlardan oluşmuş bir postmodern toplum tanımı yapar. Fredrick Jameson ise, J. F. Lyotard ve j. Baudrillard'ın postmodern hakkındaki düşünceleri gibi, toplumsal gelişmede bir kırılma olduğundan söz eder ancak, bu gelişmeyi Neo-Marksist çerçevede kuramsallaştırır. Postmodernizmi, yeni bir sosyo-kültürel hakimiyet olarak, Geç-kapitalist kültür mantığından hareketle sunar. Klasik Marksist ideolojinin bir anlamda yeni bir okumasıdır bu. F. Jameson'a göre, Geç-kapitalizm, yaşamın birçok alanına yayılmış, toplumun düşünce yapısını değiştirmiş, yeni bir toplum yaratmış ve bu yeni postmodern dünyanın karmaşık yapısı, siyasete ve sanata yeni meydan okumalar olarak yansımıştır (Sarup, 2004, s. 247).

Bu tartışmalar, zamanla farklı alanlara ve disiplinlere aksetmiş, sonuç olarak modern felsefenin sorunsallaştırılmasına ve aşılmasına dönüşmüştür. Postmodernizm, önce mimaride başlamış, sonrasında edebiyat, felsefe ve güzel sanatlar alanında yeni kültürel biçimlerin işaretleri olarak, modernist sanat biçimlerinden uzaklaşılmasına yol açmıştır. Ancak, bu görüşe karşı çıkan İhab Hassan gibi postmodern düşünürler de vardır. I. Hassan, "kültür, geçmiş, bugünü ve geleceği etkileyebilir" diyerek, modern ve postmodern arasında kesin bir ayrılık olmadığını, ancak ikili karşıtlıklar ilişkisi içerisinde olduklarından söz etmiştir (Connor, 2001, s. 161-162).

Postmodern düşünürlerin fikirlerinden yola çıkarak örnek vermek gerekirse; ilk oluşumlarını Geç-modernizmde gördüğümüz, Klasik döneme ait eserlerin eklektik bir tutumla, parodileştirilerek kullanılmasının ve kabul görülmesinin nedeni, sanat eserinin saygı duyulması gereken değerli bir nesne olarak karşılanmasına, yüce ve alçak sanat düşüncesine son verilmesi içindir. Fakat, erken dönem modernist Kant estetiğinin temel özelliği ise orijinallikti. Sanat eserinin, kendini temellendiren tekniğine, emsalsizliğine, biricikliğine duyulan inançtı. Bu bağlamda, postmodern estetik düşünce, modernliğin, biriciklik-orijinallik-otantisite takıntısını bozarak, sanat tarihinin geri dönüşümüne kapılır, avangard dahil tüm gelenekleri yağmalar. Geçmişteki her eser kopyalanarak, modernizmin bel kemiği olan orijinallik prensibi bozulup, reddedilir. Bu çerçevede, postmodern sanatsal stratejilerden biri olan "Temellük", sahiplenme veya kendine mal etme, modernistlerin orijinalliğe saygısını hafife alan bir strateji olarak sıklıkla kullanılmaya başlanır.

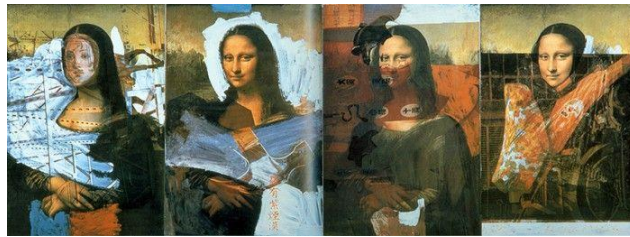
Ahu Antmen'e göre, özellikle 1980'li yıllarda, toplum geneline yayılmış, değer yargılarının, kalıpların, düşüncelerin içerisinde bulunan gizli anlamları ortaya çıkarmaya

çalışan postmodernist sanatçılar, toplumsal sisteme dahil olan kabul görmüş kuralları sahiplenip, onlar üzerinde oynayıp, tersine döndürerek, bilinen imgelerden yeni anlamlar çıkarıp, kendine göre yeniden uyarlayarak bir sorgulama sürecine girmişlerdir. Postmodernist sanatçı, işte bu nedenlerle, göstergeler yönlendiricisidir. Birey sanatçı kültürünü yadsırken, farklı, özgün sanat yapıtı anlayışını reddederek, kimi zaman sanat tarihinden alıntı yapmış, kimi zaman film ve medya dünyasından alıntılar yaparak, günümüz dünyasının görsellerinin yapılanma süreçlerini irdelemişlerdir (Antmen, 2016, s. 277-278). Bir süre sonra bu düşünce , postmodern sanat içerisinde birbirinden farklı sanatsal biçemi çevreleyen daha genel bir kavram haline gelmiştir.

Örneğin, modernist sanat üretimlerinde sıklıkla karşılaştığımız, en fazla kullanılan ve parodisi yapılan eser olarak, klasisizmin başyapıtı olan, Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"u veya "Mona Lisa"sının postmodern sanatsal üretimlerde, temellük sanatıyla yeniden üretilerek kullanıldığına tanık oluyoruz.

Neo-Avanguard olarak bilinen fakat, 1980'li yıllarda postmodern dönemin estetik değerlerini yansıtan, popüler, tarihi imgelerle bezeli, ironik yapıtlarıyla dikkat çeken sanatçı Robert Rauschenberg (1925-2008), Mona Lisa'nın portresini alıntılacağı, "Pneumonia Lisa" adlı yapıtında, kolaj tekniği ile Mona Lisa'nın dört farklı çeşidini yan yana getirerek yeniden üretmiştir. Resimde yer almış olan Mona Lisa'nın yeniden üretilmiş imgeleri, yüzeye gelişigüzel yerleştirilmiştir. Fakat, ilk dikkatimizi çeken, Mona Lisa'nın portresidir. Diğer, unsurlar merkezdeki portreye hizmet etmektedirler. Sanatçı, dönemin postmodernist estetik değerleriyle hareket etmiş, Leonardo Da Vinci'nin eserini sahiplenerek, modernist estetik değerlere karşı çıkmıştır.

R. Rauschenberg, bu tip kolaj resimlerinde, sanat değeri olmayan kaynaklardan edindiği iki veya üç boyutlu öğeleri birleştirerek, bir anlamda modernist estetiğin kısıtlamalarına ve zevkine karşı çıkmıştır. Bu yönüyle sanatçı, çağdaş sanatın birden çok nesneden ve ortamdaki üretililecek melezlikte olabileceği fikrini geliştirenlerden biri olmuştur(Girgin, 2018, s.152).



Resim 8. Robert Rauschenberg, "Pneumonia Lisa", 1982

Kaynak:<https://tr.pinterest.com/pin/492299802986553150/visual->

Geç-kapitalist postmodern dönem, küreselleşmeyle somutlaşan ayrımcılık karşıtı politikalarla, modernliğin görmezden geldiği "öteki" kabul edilen etnik kökenli insanların, siyahilerin, kadınların ve eşcinsellerin kendilerini ifade edebilecek özgürlüğü kazanmaya çalıştığı bir bireyselleşme savaşına dönüşmüştür. Dolayısıyla, feminist eksenli bir yapısöküm çabası postmodern dönemin sınırlarını belirlemiş, ötekilik, kimlik ve ayrımcılık gibi kavramlar tartışmaya açılmış, yeni bir demokrasi anlayışının doğmasına sebep olmuştur. Bu yeni demokratik anlayış, çoğulcu bir yapılanmayı beraberinde getirerek, sanatta da etkilerini hissettirmiştir. "Öteki" kabul edilen azınlığın dile getirdiği, cinsiyete yönelik ayrımcılık, ırkçılık vb. gibi sorunlara yönelik arayışlar, postmodern sanata siyasi olarak yeni bir biçim vermiştir.

Bu çerçevede, modernliğin baskı altına aldığı 'öteki'nin hareketi olarak feminizm, sanatsal yapılanmalarda birer politik anlatım olur. Sanatçıların, önceki dönemlerden elde ettikleri imaj ve biçimleri, kasıtlı olarak sahiplendikleri yapıtları, sürecin dışavurumu olarak karşımıza çıkar.

Feminist sanatçı Sadie Lee (1967-), 1992 yılında gerçekleştirdiği "Bona Lisa" adlı yapıtıyla, Mona Lisa'yı saçları tıraşlı, kravatlı, takım elbise içinde göstererek, Leonardo Da Vinci'nin eşcinsel kimliğine vurgu yapmıştır. Lee'nin, Batı sanatının tarihi, ikonik eserlerine kendi kimliğini giydirip, kendine malederek yeniden ürettiği çalışmaları, postmodern stratejinin çeşitli kullanımına karşılık gelir. Bu yapıtı önemli kılan, klişe anlatıların ve sanat dünyasının geleneksel çerçevelerini yıkmış olmasıdır.



**Resim 9.** Sadie Lee, "Bona Lisa", 1992

**Kaynak:** <https://twitter.com/lauormi/status/501042267952783360>

Yeni kavramsal olarak bilinen Japon sanatçı Yasumasa Morimura (1951-), sanat tarihinin ikonik materyallerinden, popüler kültürden ve kitle iletişim araçlarından elde ettiği görüntülere dayanan çalışmalarıyla, Batı dünyasının kültürel kanonunu tanınabilir konulara dönüştürür. İzleyiciye sunduğu imgelerin hem öznesi hem nesnesi olduğu fotoğraflarında mesajını iletmek için kendi bedenini kullanır. Sanat tarihinin başyapıtlarını kendi kimliğiyle yeniden üretip, erkek bakış açısı kavramını alt-üst ederek "öteki"ni sergiler. Ödünç aldığı ikonlar, ayrımcılık, toplumsal farklılık ve marjinalleştirilme süreçlerinin eleştirel göstergeleri olurlar. Sanatı aracılığıyla, kültürel



farklılıkları, kültürel geçişleri, kültürel kimliği sorgular, farklı kültürler arasında köprü kurarak Japonlaştırır. Bu suretle, orijinden kalan sınırlar, kalıplar, ezberler bozular. Sanatsal yaratıcılık, sanatsal deha, yeniden-üretim yoluyla etkisiz hale getirilir.

1998 yılında ürettiği Mona Lisa'lı iki çalışmasında sanatçı, Mona Lisa'yı hamile olarak gösterir. "Mona Lisa Hamileliğinde" adlı fotoğrafında Morimura, Mona Lisa gibi poz vermiştir, fakat Mona Lisa gibi giyinik değil çıplak ve hamiledir. Fotoğrafta, damarları görünen erkeksi ellerle sahip, hamile bir kadının zarif bedeni görüntülenmiştir.



**Resim 10.** Yasumasa Morimura, "Mona Lisa Hamileliğinde",1998



**Resim 11.** Yasumasa Morimura, "Mona Lisa, Üçüncülük",1998

**Kaynak:**<https://www.luhringaugustine.com/artists/yasumasa-morimura/artworks/daughter-of-art-history?view=slider#5> Luhring Augustine Galerisi, New York

Mona Lisa'nın yüzünde dikkat çeken şey ise, gözlerin farklı yönlere bakmakta olduğudur. Bir gözü izleyiciye bakarken diğer gözü sol tarafa bakmaktadır. "Mona Lisa Üçüncülük" adlı ikinci çalışmasında bu kez hamile Mona Lisa'nın karnı yarılmış, iç organları ve cenin gösterilmiştir. İki çalışmasında da Mona Lisa'yı hamile bir transseksüel olarak canlandıran Morimura, tüm önyargıları kaldırma çabasıdadır.

Amerikalı sanatçı Robert Silvers (1968-), popüler kültürün tanınmış simalarını veya sanat tarihinin ikonik görüntülerini, binlerce küçük resimleri bir araya getirerek yeniden üretir. Bu küçük resimler yeniden üreteceği resimlerle bağlantılıdır. Fotomozaik yapıtını oluşturmak için, dikdörtgen fotoğraflar manuel olarak küçültülür, her bir dikdörtgen istenilen renge indirgenir. Sonrasında, bu işlemi gerçekleştirmek için, teknolojik bir yazılım tasarlar. Silvers, istediği efekti elde etmek için önce, konu ile ilgili

olduğunu düşündüğü görüntüleri seçer. Binlerce resim taramasından sonra, doğru olan resim, yazılım tarafından mozaik içindeki yerine yerleştirilir.

Favori teması portre olan sanatçının 2002 yılında gerçekleştirdiği "Mona Lisa Başyapıt Tekrarı" adlı eseri de bu teknikle gerçekleştirilmiştir. Sanatçı, binlerce resmi biraraya getirerek, Mona Lisa'nın kopyasını yapar.

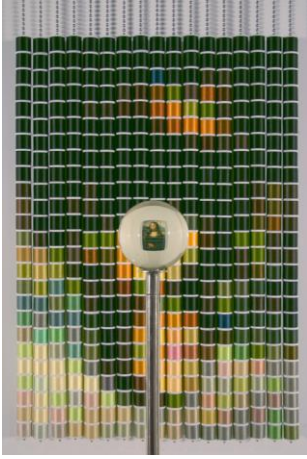


**Resim 12.** Robert Silvers, "Mona Lisa Başyapıt Tekrarı", 2002

**Kaynak:** <https://www.wikiart.org/en/robert-silvers/mona-lisa-remastered-2002>

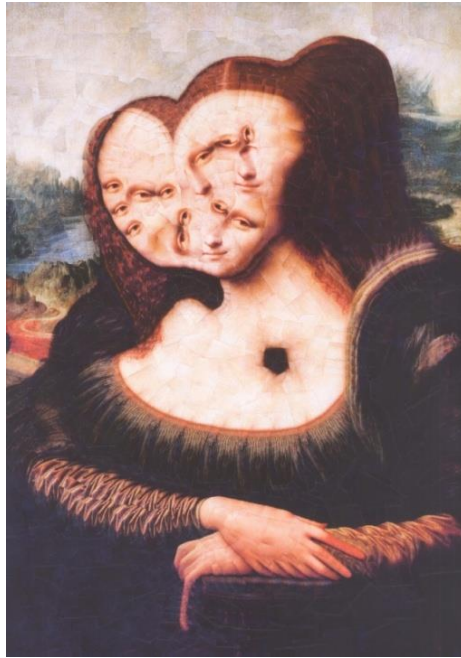
Amerikalı sanatçı Devorah Sperber'in (1961-), teknoloji ve sanatı birleştirdiği assemblaj yapıtları, optik cihazlarla bakıldığında anlaşılabilen ünlü resimlerin ters çevrilmiş kopyalarıdır. Sıradan renkli iplik makaralarını kullanarak gerçekleştirdiği çalışmaları, çıplak gözle bakıldığında renkli soyutlamalar gibi görünmektedir. Her çalışmanın üzerine yerleştirilen şeffaf akrilik küre, insan beyni ve insan gözü gibi işlev görmekte, resmin gerçek halini yansıtmaktadır.

Bu teknikle 2005 yılında gerçekleştirdiği "Mona Lisa'dan Sonra 1" adlı resmi, 425 iplik makarası kullanılarak yapılmış, son derece düşük görüntü çözünürlüğü ile sonuçlanmıştır. Ancak, optik bir cihazla bakıldığı zaman, iplik makaraları bulanık ama tanınabilir bir görüntüye ulaşmaktadır. Orijinal resmin aksine, Mona Lisa'nın gizemli gülüşü, dramatik ve komik bir biçim alır ([www.devorahsperber.com](http://www.devorahsperber.com)). Sperber, dönemin postmodern estetik değerlerini gözönünde bulundurarak hareket etmiş, klasisizmin başyapıtı olan Leonardo Da Vinci'nin değerli eserini trajikomik bir duruma sokmuştur.



**Resim 13.** Devorah Sperber, "Mona Lisa'dan Sonra 1", 2005 **Resim 14.** Devorah Sperber, "Mona Lisa'dan Sonra 1" Detay, 2005 **Kaynak:** [http://www.devorahsperber.com/brooklyn\\_museum/](http://www.devorahsperber.com/brooklyn_museum/)

Cezayir doğumlu Lola Dupre (1982-), kolaj çalışmalarıyla 20. yüzyılın Dadaist modern hareketine ve günümüz dijital manipülasyonlarına göndermelerde bulunmaktadır. Özellikle bilgisayardan yararlanmayıp, kağıt, makas ve yapıştırıcı yardımıyla oluşturduğu çalışmalarında, farklı yapıtlardan ödünç aldığı imgeleri deforme ederek yeniden üretir. Bu suretle, aynı görüntünün birden fazla baskısını tek bir parçada birleştirerek, sürrealist ve parçalanmış portreler yaratır. Dupre, 2010 yılında gerçekleştirdiği "Mona Lola Kolaj" adlı yapıtında olduğu gibi, sanat tarihinden gelen tanıdık görüntüler üzerinde oynayarak, sanat tarihindeki kabul görmüş kuralları sorgular.



**Resim 15.** Lola Dupre, "Mona Lola Kolaj", 2010  
**Kaynak:** <https://tulisayoconda.wordpress.com/2014/11/18/0634/>

Kuşkusuz örnekler çoğaltılabilir, örneğin Russell Connor'ın 1990 yılında gerçekleştirdiği "Sanat Komik Değildir" adlı eseri, Wafaa Bilal ve Shawn Lawson'un 2002 yılında gerçekleştirdikleri "Mona Lisa" adlı eseri, Idris Khan'ın 2006 yılında gerçekleştirdiği "Sigmund Freud'un Tekinsizliği" adlı eseri, Jenness Cortez'in 2009 yılında gerçekleştirdiği "Leonardo Da Vinci'ye Saygı" adlı eseri ve daha niceleri gibi eserler, Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde'u (Mona Lisa) baz alınarak yeniden üretilmiş, yeniden üretim yoluyla, sanatsal deha, sanatsal yaratıcılık, özgünlük vb. gibi sanat tarihindeki onaylanmış kurallar sorgulanıp, sanatın klasisizmden beri süregelen yapılanması etkisiz hale getirilmiştir.

### SONUÇ

14. yüzyılda, dogmatik düşünce biçimlerine tepki gösterilerek Avrupa kültürünün Antik Çağ'ının düşünsel ve biçimsel değerlerine geri dönüldüğü Rönesans'ın başyapıtı Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde'u (Mona Lisa), birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuş ancak, modern ve postmodern dönemlerde parodik yeniden üretimlerle değeri düşürülmeye çalışılmıştır. Bu duruma yolaçan nedenler incelendiğinde; 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma projesinin etkilerinin, bilimden sanata her türlü değişimin yaşanmasına neden olduğu, insanın toplum yaşamındaki sanat dahil her alanının yeniden düzenlendiği ve sonrasında bu olgunun bir başkaldırıya dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, klasisizme hakim olan kusursuzluk, mükemmeliyetçilik ve aristokrasinin seçkin dili modern dönemde reddedilmiş, klasik sanatsal pratikler yok sayılmıştır. Özellikle Aydınlanma Projesi düşünürlerinden Kant'ın estetik yargıları, erken dönem modernizmin felsefi görüşüne yerleşmiş, sanatçılara dünyayı eleştirmek ve önceki görüşlere saldırmak için güç kaynağı olmuştur. Tarihe ilk modern devrim olarak geçen 1789 Fransız Devrimi, modernist düşüncenin evrilmesinde etkili bir başka güç olmuş, özgürlük, eşitlik ve insan hakları, akılla birlikte gündeme gelmeye başlamıştır. Modernlik ideolojisine kavramsal bir şuur kazandıran "Fransız Devrimi"nden sonra, İngiltere'de meydana gelen "Sanayi Devrimi" bu sürece maddi bir biçim vererek, mistik düşüncelerin yerinin, bilimsel aklın almasına neden olmuştur. 20. yüzyıla gelindiğinde, birçok düşünür Aydınlanma Projesi'nin vaatlerinin gerçekleşmemesi üzerine, modernizmin Aydınlanma Projesi'yle beslenen ideolojisini sorgulayarak reddetmiştir. Geç modernizm olarak adlandırılacak bu dönemde, sistemin bir bütün olarak gözden geçirilerek sorgulanması, sanata yeni açılım olanakları sunmuştur. Modern sanatçılar, içinde buldukları dönemin eşitsizlik üzerine kurulu kapitalist düzenini bozmak için, anarşizmden beslenen hareketlere yönelmek durumunda kalmışlardır. Bu görüşe inanan düşünürlerden Karl Marx, estetik üzerine yaptığı açıklamalarda, estetik kavramını toplumsal bir projeye dönüştürerek, otorite tarafından belirlenen, özünde hiyerarşik bir düzen barındıran, önceden oluşturulmuş seçkin estetik kuralları reddetmiştir. I. ve II. Dünya Savaşı arası dönemde, Frankfurt Okulu Teorisyenleri, bu tartışmaların odak

noktasında yer almıştır. Frankfurt Okulu Teorisyenleri'nin görüşüne göre, "topluma karşı yürütülen siyasi kavgada, kabul görmüş kurallar yıkıcılıkla yadsınmalı ve anti-sanat geliştirmek amacıyla otoriter, baskıcı klasik estetik değerler reddedilmelidir". Bu çerçevede, yüzyıllarca sürmüş olan burjuvazinin klasisizminin estetik değerlerine ve sanatın yüceliğine karşı tavır sergilenerek, sanatın klasisizmden beri süregelen yapılanması sanatçılar tarafından kışkırtıcı bir biçimde sorgulanmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan yeni siyasal ve toplumsal hareketler, özellikle Geç-kapitalizm, Batı'nın düşünce anlayışında yeni kırılmalara neden olur. Postmodern olarak adlandırılan bu dönemde, kapitalist yaşam birçok alana yayılmış, yeni bir postmodern toplum yaratmıştır. Postmodern dünyanın karmaşık yapısı, siyasete ve sanata yeni meydan okumalar olarak yansımıştır. Bu bağlamda, postmodern estetik düşünce, modernliğin, birciklik-orijinallik takıntısını bozarak, sanat tarihinin geri dönüşümüne kapılır, tüm gelenekleri yağmalar. Geçmişteki her eser kopyalanarak, modernizmin bel kemiği olan orijinallik prensibi bozulup, reddedilir. Postmodern sanatsal stratejilerden biri olan "Temellük", sahiplenme ya da kendine mal etme, modernistlerin orjinalliği hafife alan stratejilerinden biri olarak sıklıkla kullanılmaya başlanır. Bu bağlamda, klasisizmin başyapıtı Leonardo Da Vinci'nin "La Joconde"unun yeniden üretilmiş imgeleri, modernist ve postmodernist sanatsal yapılanmalarda en çok kullanılan eser olarak karşımıza çıkar. Sanatçılar, yüksek kültürü en iyi yansıttığını düşündükleri bu esere doğrudan saldırarak, sanata yeni bir önerme sunmak isterler.

**KAYNAKÇA**

- Antmen, A. (2016). 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Artun, A. (2004). *Peter Bürger'in Avangard Kuramı*, İstanbul: İletişim yayınları.
- Altuğ, T. ((2007). *Kant Estetiği*, İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Farthing, S. (2017). *Sanatın Tüm Öyküsü*, (Gizem Aldoğan ve Firdevs Candil Çulcu, Çev.) Çin: Hayal Perest Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernden Postmoderne Sanat*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Marcuse, H. (1998). *Karşı Devrim ve İsyan*, (Gürol Koca ve Volkan Ersoy, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Girgin, F. (2018). *Çağdaş Sanat ve Yeniden Üretim: Alıntı, Öykünme, Kolaj, Taklit*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Figen Girgin tarafından alıntı: Julian Bourg (Review essay by), "Tom McDonough, "The Beautiful Language of My Century": Reinventing the Language of Contestation in Postwar France, 1945-1968" (H-France Forum, Kış 2008, Cilt 3, No:1/1): 1, [www. h-france.net/forum/forumvol3/BourgonMcdonough.pdf](http://www.h-france.net/forum/forumvol3/BourgonMcdonough.pdf) (19.10.2015).
- Lyotard, J. F. (2013). *Postmodern Durum*, (İsmet Birkan, Çev.). İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
- Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*, (Abdülbaki Güçlü, Çev), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Connor, S. (2001). *Postmodernist Kültür, Çağdaş Olanın Kuramlarına Bir Giriş*, (Doğan Şahiner, Çev.). İstanbul: YKY.
- Traveling Exhibition -Devorah Sperber: Threads of Perception .*  
[http://www.devorahsperber.com/brooklyn\\_museum/](http://www.devorahsperber.com/brooklyn_museum/) (Erişim Tarihi: 12.06.2019)

## Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri

Esmâ DUMANLI KADIZADE <sup>1</sup>, Gamze NERGİZ <sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini tespit etmek ve Türkçe öğretmenlerinin derslerinde çocuk edebiyatından ne şekilde faydalandıklarını belirlemektir. Çocuk edebiyatı bazı lisans programlarında verilen bir ders olmanın ötesinde yaşamla oldukça iç içe bir alandır. Çocuk kitaplarının hazırlanmasında "çocuğa görelilik" ve "çocuk gerçekliği" ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bilinçle kaleme alınan kitapların çocuklarla buluşturulmasında Türkçe öğretmenlerine sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Çalışmanın evrenini Mersin il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu okullar içinden basit seçkisiz yöntemle seçilen beş ortaokulun Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, daha çok görüşe ulaşmak amacıyla, "Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri" isimli anket kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Çocuğa Görelilik, Çocuk Gerçekliği, Okuma Kültürü

## Views Of Turkish Teachers On Children's Literature

### Abstract

The aim of this scientific study is to determine the views of Turkish teachers on children's literature and to determine how Turkish teachers benefit from children's literature in their own lessons. Children's literature lecture learned in some undergraduate programs, it is not only a course, but also a domain intertwined with life. Children's literature plays an important role in educating individuals who have acquired a reading culture. When preparing children's books, the principles of "child relativity" and "child reality" should be considered. Turkish teachers should take responsibility for bringing together books written and narrated with this conscience to children. To this respect, the views of Turkish teachers on children's literature are very important. The universe; the population and samples of this study consist of Turkish teachers working in secondary schools in Mersin city centrum. As to the sample/paradigm of the study, Turkish teachers of five secondary schools selected from these schools by simple and random sampling method consist of. In this research, as a data collection tool, a questionnaire called "Views Of Turkish Teachers about Children's Literature" was used to reach more opinions.

**Keywords:** Children's literature, Relativity to child, Child Reality, Reading Culture

<sup>1</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, [esmakadizade@mersin.edu.tr](mailto:esmakadizade@mersin.edu.tr), OrcID: 0000-0002-6882-6234

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gamze NERGİZ, Mersin Üniversitesi, [gamzenergiz@hotmail.com](mailto:gamzenergiz@hotmail.com)

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatının hareket noktası çocuktur. Çocuğun gelişim dönemi, ilgi ve ihtiyaçları, duygu, düşünce, hayal dünyası çocukların çocuk edebiyatından beklentilerini etkiler. Her gelişim döneminde çocuğun fizyolojik ve psikolojik yapısında birtakım değişiklikler görülecektir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı bu değişime ayak uydurabilmeli ve çocuğun beklentilerini karşılayabilmelidir. Bunun için en önemli dayanak "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa "görelilik" ilkeleridir. Bu iki ilkeyi göz ardı eden kitapların çocuklar için uygun olduğunu söylemek mümkün değildir. İçerikte ve dilde çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemini göz önünde bulunduran kitaplar çocuğa okuma alışkanlığı kazandıracak, çocuğun edebiyattan keyif almasını sağlayacak ve çocuğun sanatsal gelişimine katkı sağlayacaktır.

Çocuk edebiyatının ortaya çıkmasında çocuk ve çocukluk kavramları etkili olmuştur. Genel edebiyat içerisinden ayrılıp çocuklara değinen bu edebiyat başlangıçta yetişkinler için yazılan kitapların çocuklar tarafından okunmasıyla varlığını hissettirmiştir. "İnsan yavrusu" şeklinde nitelendirilen çocukların yetişkinlerden ayrı bir birey olduklarının fark edilmesi ve onların "çocuk" kimliklerine saygı duyulmasıyla birlikte onlara özel eserler kaleme alınmaya başlanmıştır. Bu eserler kaleme alınırken çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, psikolojik özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Çocuklar için kaleme alınan eserlerde göz önünde bulundurulan bir diğer husus da onların dil gelişimi olmuştur. Çocuk edebiyatı sayesinde çocuk içinde bulunduğu kültürü tanır, kültürel mirası tanır, evrensel değerleri öğrenir, estetik zevk edinir.

Çocuk edebiyatında da, tıpkı edebiyatta olduğu gibi, ninni, tekerleme, sayışmaca masal, mani, hikâye, roman gibi türler vardır. Her bir tür ayrı bir öneme sahiptir ve her tür çocuğa ayrı bir kazanım sağlamaktadır. Edebiyat ile çocuk edebiyatı arasında türsel farklılıklar olması gerektiği gündeme getirilmiştir. Çocuk edebiyatının farklı türler içermesi gerektiği ile ilgili görüşlerin ortaya atılması aynı zamanda bu edebi türün sınırlarının çizilmesi gerektiğini de gündeme getirmiştir. Ancak kültürel anlamda çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farklı olduğunun fark edilmesi bile neredeyse bir yüzyıldan fazla bir süreyi kapsadığı için ortaya çıkan bu yeni edebi türün kendine ait özelliklerinin belirlenmesi ve belirsizlikten kurtarılması yaklaşık yüz elli yıllık bir süreç sonunda gerçekleşir. Bu durum, çocuk edebiyatının ancak 19.yüzyılın ortalarına doğru genel edebiyatın içinde özel bir yer edinebildiği anlamına gelir (Can, 2014, 12).

Literatür incelendiğinde çocuk edebiyatına ilişkin pek çok farklı tanım görmek mümkündür. Çocuk edebiyatının tanımı, çerçevesi, içeriği, gerekliliği uzun bir süre tartışma konusu olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde çocuk edebiyatının gelişimine bakıldığında çocukların yetişkinlerle birlikte hal masalları, efsaneler dinledikleri görülecektir. Daha sonraki dönemlerde ise yetişkinler için yazılan kitapları okuyarak okuma deneyimi kazandıkları görülecektir. "Matbaanın bulunuşundan yaklaşık üç yüz yıl sonra, çocuklar için az sayıda alfabe kitapları ya da konusu incelik veya nezaket olan kitaplar basılmıştır. Bu kitapları günümüzde çocuk edebiyatı eserleri olarak adlandırmak oldukça zordur (Can, 2014, 12)." "Çocukluk" kavramı 17. yüzyılın başlarında kabul görmüş ve ancak bu tarihte çocukların dünyasının yetişkinlerin



dünyasından ayrı olduğu, çocukların da kendilerine has ilgi ve ihtiyaçlarının olduğu fark edilmeye başlanmıştır. Böylece çocuk edebiyatının doğuşuna zemin hazırlanmış olur. Tanzimat Dönemi çocuk edebiyatı için önemlidir. Bu dönemde aydınlar yabancı yayınları takip ederek ya da yurt dışına giderek çocuklara yönelik ilk edebi metinleri çocuklarla tanıştırmışlardır. Bu dönem ürünleri daha çok çeviri ağırlıklı olup daha sonra sayıları az da olsa özgün ürünler verilmeye başlanmıştır. 2. Meşrutiyet'in ilanından sonra çocuk edebiyatı canlılık kazanacak ve önemli eserlerle varlığını sürdürecektir.

Çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklar göz önünde bulundurulduğunda yetişkinler için yazılan eserlerin çocuklar için uygun olmayabileceği rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Geçmişte olduğu gibi bugün de, edebiyattan ayrı bir şekilde sadece çocukları göz önünde bulundurarak onlar için ayrı bir edebiyat fikrine karşı çıkanlar vardır. Geçmişte hedef kitlesi çocuk okuyucu olan ve doğrudan onların gelişim dönemleri, ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek kaleme alınan eserler bulunmadığı veya bu eserlerin sayısının az olması nedeniyle bu dönemde çocuklar yetişkinler için yazılan kitapları okumuşlardır. Çocuk edebiyatı fikrine karşı çıkanlar bu durumu ileri sürmektedirler (Oğuzkan, 2013). Günümüzde çocuklar için eser kaleme alan, onlar için kitap görselleri hazırlayan yazar ve ressamın sayısı artmıştır. Bu durum çocuk edebiyatının lehinedir. Zaman içerisinde çocuk edebiyatı kapsamına giren eserlerde niceliksel ve niteliksel yönden olumlu gelişmeler yaşanmıştır. "...bazı ülkelerde -örneğin ABD, Almanya, İngiltere, vb.- içinde yaşadığımız yüzyıl çocuk edebiyatı açısından bir "altın çağ" olarak nitelendirilmektedir. Yurdumuzda da son 20-25 yıl içinde bu alanda dikkate değer ilerlemeler olmuştur (Oğuzkan, 2013, 4). Bu olumlu gelişmelere karşın hedef kitlesi çocuklar olduğu halde onları olumsuz yönden etkileyebileceği düşünülen kitaplar da maalesef kitap raflarında kendine yer bulmaktadır. Bu noktada öğretmenin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri ve bilgisi oldukça önemlidir.

Çocuk edebiyatı çatısı altında değerlendirilen kitaplar çocuklarda okuma sevgisi oluşturmali, onların okuyan, düşünen, nitelikli ve niteliksiz kitaplar arasında ayırım yapabilen, yaşamlarının ileriki evrelerinde okuma kültürü edinmiş bireyler olmalarına katkı sağlamalıdır. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmelerinde olumlu etkilere sahip olmalıdır.

Çocuk edebiyatı 17. yüzyılın başlarında ortaya çıkmasından günümüze kadar edebiyatçılardan eleştirmenlere, politikacılardan toplum bilimcilere, editörlerden ebeveynlere ve eğitim bilimcilerden kütüphanecilere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan toplulukların yoğun eleştirisi altında gelişmeye devam etmektedir. Çocuk edebiyatı özellikle son yüzyılda edebi bilimlerde tartışma konusunun ilgi odağı haline getirilmektedir (Can, 2014,3). Bu çalışmanın hedefi de bu kadar tartışmaya açık olan çocuk edebiyatı ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Çocuk, çocuk edebiyatı ürünleriyle ilk olarak ailesi vasıtasıyla tanışır. Daha sonra okul döneminde devreye öğretmenler girer. Okul çağındaki çocuk için öğretmenin yaptıkları, söyledikleri büyük önem teşkil eder. Bu nedenle öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin bilgileri ve görüşleri büyük önem kazanmaktadır. Burada en çok görev de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen çocuklara sadece okuma yazmayı öğretmeleri değildir. Öğretmenlerden, özellikle de Türkçe öğretmenlerinden,

çocukta okuma hevesi uyandırması ve onlara yeni bir dünyanın kapılarını aralayacak kitaplar tavsiye etmesi beklenmektedir. Türkçe öğretmenlerinden beklenenlere çocuk edebiyatı ürünlerini takip etmesi, derslerini işlerken çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanması, çocukların gelişim özelliklerine uygun kitapları bilmesi, çocuğun okuma

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ele alınacaktır.

### Amaç

Çocukların gelişmekte olan iç ve dış dünyalarına katkıda bulunması, çocukları yaşam gerçeklerine hazırlaması, çocukların yaratıcılığını harekete geçirmesi, temel dil becerilerini geliştirmesi, eleştiri yeteneklerini geliştirmesi, kendilerini ve diğer insanları anlamasını sağlaması ve hoşça vakit geçirmelerini sağlaması yönlerinden birçok katkısı olan çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuğun karşılaşmasını sağlamadaki ilk görev ailenin, daha sonra da öğretmeninindir. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi ve derslerinde çocuk edebiyatından ne şekilde faydalandıklarını belirlemeyi ve alan yazına bu konuda katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. "Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri" isimli anket örneklem grubuna uygulanmış ve karşılaşılan durumla ilgili tarama yapılması hedeflenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Mersin il merkezinde bulunan ortaokullardaki Türkçe öğretmenleridir. Örneklem ise bu evrenden ulaşılan beş okuldaki Türkçe öğretmenleridir. Çalışmaya ilişkin gerekli izinler alınmış; anket, örneklem oluşturulan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri" isimli anket uygulanmış. Anket hazırlanırken konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler iki ölçme uzmanının, iki Türkçe öğretmenin ve bir Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlere göre maddeler yeniden şekillendirilmiş ve 27 maddeden oluşan anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular biçiminde hazırlanmış, öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gidilerek Türkçe öğretmenlerine çalışmanın amacı anlatılmış ve konuyla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

### Verilerin Çözülmesi

Çalışmada nicel yöntem benimsenmiştir, çok sayıda kişiye kısa zamanda ulaşmayı sağlaması sebebiyle "Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin

Görüşleri” isimli anket oluşturulmuştur. “Aynı değişkenler hakkında çok sayıda kaynaktan bilgi toplanmasını içeren surveylerde gözlemle görüşme gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmakla birlikte en sık başvurulan veri toplama tekniği ankettir.” (De Vaus, 1990, 3).

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde hesapları kullanılmıştır. Anket formundaki farklı tarzda sorulara yer verilmiştir. Bu sorulardan 2'sinin (bkz:1 ve 5. sorular) cevabı sürekli değişken (iki birim arasında sonsuz değer alabilen), 22 tanesi kategorik cevap gerektiren ve 3 tanesi de açık uçlu sorudur. Bu nedenle her soru tek tek ele alınmış, her sorunun analizi ayrı ayrı yapılmıştır.

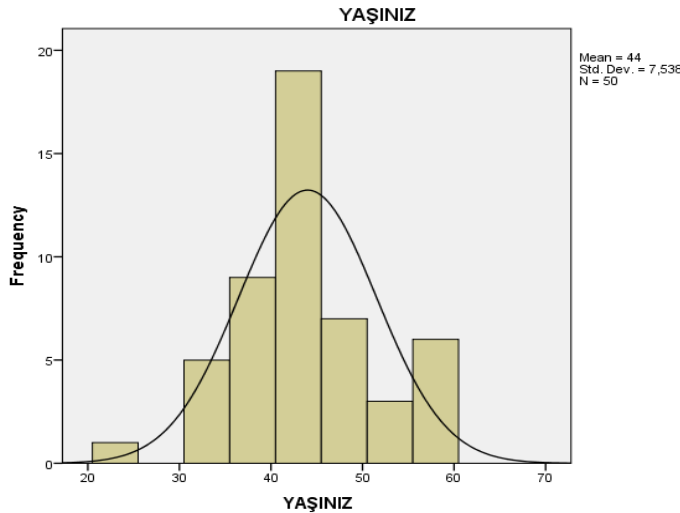
### BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin yaş ortalamaları 44 iken çalışma yıllarının ortalaması ise 21,55'tir. Öğretmenlerin 27'si kadın (54,0), 23'ü erkek (46,0) tir. Çocuğu olmayan 1 kişi (2,0) vardır.

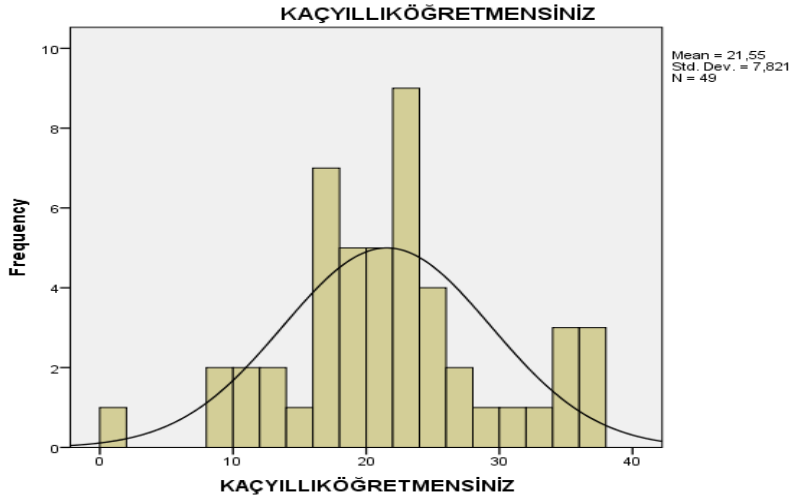
**Tablo 1.** Türkçe Öğretmenlerinin Yaş ve Meslekte Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

|                | YAŞINIZ | KAÇ YILLIK ÖĞRETMENSİNİZ |
|----------------|---------|--------------------------|
| Valid          | 50      | 49                       |
| Missing        | 0       | 1                        |
| Mean           | 44,00   | 21,55                    |
| Median         | 44,00   | 21,00                    |
| Std. Deviation | 7,538   | 7,821                    |
| Minimum        | 23      | 1                        |
| Maximum        | 60      | 37                       |

**Grafik 1.** Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Dağılım Grafiği



**Grafik 2.** Türkçe Öğretmenlerinin Çalışma Yıllarının Dağılımı Grafiği



**Tablo2.** Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetleri

Cinsiyetiniz

|             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| KADIN       | 27        | 54,0    | 54,0          | 54,0               |
| Valid ERKEK | 23        | 46,0    | 46,0          | 100,0              |
| Total       | 50        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Tablo 3.** Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumları

Çocuğunuz

|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| VAR       | 49        | 98,0    | 98,0          | 98,0               |
| Valid YOK | 1         | 2,0     | 2,0           | 100,0              |
| Total     | 50        | 100,0   | 100,0         |                    |

Öğretmenlerin (1 kişi hariç) çocuk sahibi olmaları bu çalışma açısından avantaj sayılabilir. Çünkü kendi çocuğunun gelişimini takip eden anne-babalar öğrencilerinin gelişim süreçlerini de daha iyi takip edebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap vermeleri bir nebze daha kolaylaşacaktır.

**Tablo 4.** Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü

Mezun Olduğunuz Okul

|                                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| EĞİTİMFAKÜLTESİ                 | 26        | 52,0    | 52,0          | 52,0               |
| EĞİTİMENSTİTÜSÜ                 | 5         | 10,0    | 10,0          | 62,0               |
| Valid FEN EDEBİYAT<br>FAKÜLTESİ | 19        | 38,0    | 38,0          | 100,0              |
| Total                           | 50        | 100,0   | 100,0         |                    |

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin %52,0 si Eğitim Fakültesi mezunudur. Tablo 4 incelendiğinde çoğunluğun eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma merkez ortaokullarda yapıldığı için eğitim enstitülerinden mezun ve görev yılı fazla öğretmenler de vardır. Bu durum çalışma için bir avantaj sayılabilir. Çünkü görev yılı fazla olan öğretmenlerin daha tecrübeli olduğu varsayılmaktadır. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin oranı %10'dur. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin oranıysa %38,0'dir.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Takip Dağılımları

Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Nerelerden Takip Edersiniz

|             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|             | 1         | 2,0     | 2,0           | 2,0                |
| KİTAPÇILAR  | 7         | 14,0    | 14,0          | 16,0               |
| 12          | 8         | 16,0    | 16,0          | 32,0               |
| 123         | 17        | 34,0    | 34,0          | 66,0               |
| Valid 13    | 7         | 14,0    | 14,0          | 80,0               |
| YAYINEVLERİ | 1         | 2,0     | 2,0           | 82,0               |
| 23          | 1         | 2,0     | 2,0           | 84,0               |
| İNTERNET    | 8         | 16,0    | 16,0          | 100,0              |
| Total       | 50        | 100,0   | 100,0         |                    |

## 1: Kitapçılar 2: Yayınevleri 3: İnternet

Türkçe öğretmenlerinin %34'ü çocuk edebiyatı ürünlerini kitapçı, yayınevi ve interneti kullanarak takip ettiklerini söylerken %16'sı kitapçı ve yayınevlerinden takip ettiklerini, yine %16'lık bir kısmı çocuk edebiyatı ürünlerini sadece internetten takip ettiklerini söylemiştir.

Çocuk edebiyatı ürünlerini sadece kitapçılardan takip edenlerin oranı %14,0'tür. Sadece yayınevlerinden takip edenlerin oranı ise %2,0'dir. Buradan hareketle değişen çağa ve gelişen teknolojiye paralel olarak Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini takip etme süreçlerinin farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin 17'si (34,0) öğretmenlik eğitimi aldığı okulda çocuk edebiyatı dersi almışken 32'si (64,0) çocuk edebiyatı dersi almamıştır. 1 öğretmen (2,0) ise bu konuya ilişkin soruyu boş bırakmıştır.

Çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmenlerin sayısı çocuk edebiyatı dersi alan öğretmenlerin sayısından çok olmasına rağmen çocuk edebiyatı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen Türkçe öğretmenlerinin oranı % 60,0'dır. Türkçe öğretmenlerinin %98'i çocuk kitaplarının temel dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşünürken %2,0'si böyle düşünmemektedir. Çocuk kitaplarının biçim ve içerik yönünden sahip olması gereken nitelikleri bildiğini söyleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı 62,0'dir. Bu soruyu "Kısmen biliyorum" şeklinde yanıtlayanların oranı ise 38,0'dir.

Öğrencilerimin yeni çıkan çocuk edebiyatı ürünlerine nadiren ulaşabildiklerini düşünen öğretmenlerin oranı %70,0'tir. "Çocuk edebiyatı eserlerini ne sıklıkla okursunuz?" sorusuna en çok verilen cevap %68,0'lik bir oranla "Nadiren" olmuştur. "Çocuk edebiyatı ürünlerinden dersimi işlerken faydalanırım" ifadesinde "Sık sık" diyenlerin oranı % 56,0 iken "Nadiren" diyenlerin oranı %44,0'tür. "Yerli çocuk edebiyatı eserlerinin çocukları büyük ölçüde olumlu davranışlara yönelttiğini düşünüyorum" ifadesinde "Sık sık" diyenlerin oranı %62,0 iken "Nadiren" diyenlerin oranı %38,0'dir.

"Yabancı (çeviri) çocuk edebiyatı eserlerinin çocukları büyük ölçüde olumlu davranışlara yönelttiğini düşünüyorum" ifadesinde "Sık sık" diyenlerin oranı %56,0 iken "Nadiren" diyenlerin oranı %42,0'dir. "Öğrencilerime tavsiye ettiğim kitapların onların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim" ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %94,0'dır. "Öğrencilerime tavsiye ettiğim kitapları tanıtırım." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %88,0'dir.

"Velilerimi çocuk kitapları hakkında bilinçlendiririm." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %64,0 iken "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranı 34,0'tür. "Müfredatın, güncel çocuk edebiyatı ürünleri ile desteklenmesi gerektiğini düşünürüm." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %90,0 iken "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranı 10,0'dur.

"Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa kazandırılmak istenen niteliklere uygun olmasına dikkat ederim." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe

öğretmenlerinin oranı %94,0'tür. "Çocuk edebiyatı ile ilgili yeni yayınları takip ederim." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %46,0 iken "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranı 54,0'tür. "Çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgili diğer öğretmen arkadaşlarımla fikir alışverişi yaparım." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %26,0 iken "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranı 72,0'dir. "Çocuk edebiyatı alanına ilişkin araştırma yaparım." ifadesinde "Sık sık" seçeneğini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin oranı %24,0 iken "Nadiren" seçeneğini işaretleyenlerin oranı 70,0'tir.

Türkçe öğretmenlerine 3 tane de açık uçlu soru sorulmuştur:

- En beğendiğiniz ilk 3 yerli çocuk kitabının adını ve yazarını yazınız.
- En beğendiğiniz ilk 3 yabancı (çeviri) çocuk kitabının adını ve yazarını yazınız.
- Çocuk edebiyatı denilince aklınıza gelen ilk 3 türü yazınız.

Bu sorulara verilen cevaplara göre en beğenilen yerli yazar Ömer Seyfettin (Genellikle "Kaşağı" ile)'dir. Eflatun Cem Güney (Açıl Sofram Açıl), Muzaffer İzgü (Anneannem ve Ökkeş Serileri), Aziz Nesin (Şimdiki Çocuklar Harika), Gülten Dayıoğlu (Fadiş, Suna'nın Serçeleri) da beğenilen yerli yazarlardandır.

En beğenilen yabancı yazar Çocuk Kalbi adlı eseriyle Edmondo De Amicis'tir. Antoine de Saint- Exupery (Küçük Prenses), Jules Verne (Dünya'nın Merkezine Yolculuk, Dünya'nın Ucundaki Fener), Eleanor H. Porter (Polyanna), Vasconcelos (Şeker Portakalı), Christy Brown (Sol Ayağım) da beğenilen yabancı yazarlardandır.

En çok yazılan türler ise başta masal olmak üzere sırasıyla masal, hikâye (öykü), fabl olmuştur.

Çocuk edebiyatı ürünlerini seçerken en çok dikkat edilen unsur konu olmuştur. Konuyla birlikte yazara da dikkat edenlerin oranıysa %12,0'dir. Yayınevine, yazara, konuya, fiyata ve diğer özelliklere dikkat edenler ise %4,0 oranındadır.

Çocuk edebiyatı ürünlerini nadiren okuduklarını belirten Türkçe öğretmenleri derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalandıklarını, velilerini çocuk kitapları hakkında bilinçlendirdiklerini söylemişlerdir. Bir Türkçe öğretmeninden okumalarında çocuk edebiyatı ürünlerine de yer vermeleridir. Aksi hâlde derslerini işlerken nitelikli eserlerden faydalanamaz, velilerine konuyla ilgili dönüt vermekte sıkıntı yaşayabilir.

Öğretmenlerin 17'si (34,0) öğretmenlik eğitimi aldığı okulda çocuk edebiyatı dersi almışken çocuk edebiyatı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen Türkçe öğretmenlerinin oranı % 60,0'dır. Burada her iki bulgunun çelişmesi öğretmenlerin konuyla ilgi hizmet içi eğitimle veya başka bir yolla kendilerini geliştirme ihtimallerini akla getirmektedir.

Çocuk edebiyatı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünenlerin oranı %40,0 iken çocuk edebiyatına ilişkin sık sık araştırma yapanların oranı %24,0'tür. Eğitimin hedefleri düşünüldüğünde bu iki oran arasındaki ilişkinin olumlu yönde bir seyir izlemesi gerektiği fark edilecektir. Diğer bir deyişle araştıran öğretmenlerin sayısı arttıkça konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünenlerin oranı azalacaktır.

Öğrencilerinin yeni çıkan çocuk edebiyatı ürünlerine ulaşamadığını düşünen 1 (%2,0), çocuk edebiyatı eserlerini hiç okumayan 1 (%2,0), yabancı (çeviri) çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğu büyük ölçüde olumlu davranışlara yönelttiğini düşünmeyen 1 (%2,0), velilerini çocuk kitapları hakkında bilinçlendirmeyen 1 (%2,0), çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgili diğer öğretmen arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmayan 1 (%2,0), çocuk edebiyatı alanına ilişkin hiç araştırma yapmayan 1 (%2,0) kişi vardır.

Açık uçlu sorularda bazı öğretmenlerin yerli ve yabancı (çeviri) eser ayrımını yapamadıkları, eser ve yazar sorulduğu hâlde ya sadece eseri ya da sadece yazarı yazdıkları, yazarların adlarını yanlış yazdıkları ve açık uçlu soruları boş bırakma eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Yapılan çalışmadan hareketle Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı diye bir edebiyatı kabul ettiğini ancak buna ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını, daha iyi bir seviyede olabileceğini söylemek mümkündür. Genel çerçevede çocuk edebiyatına ilişkin bilgilerinin geçmişteki eğitimlerine ve meslek hayatındaki tecrübelerine dayandığını da söyleyebiliriz.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin derslerinde farklı çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalandığı düşüncesi belirmekte. Bu düşünce cevapların bazılarının çağdaş çocuk kitapları (Örn: Uçan Sınıf), bazılarının ise oldukça klasikleşmiş kitaplar (Kaşağı) olmasından kaynaklanmaktadır. Öyle ki Kaşağı bir çocuk kitabı olmamasına rağmen en beğenilen yerli çocuk eserleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

Öğretmenlerin (1 kişi hariç) çocuk kitaplarının, temel dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşünmesi olumlu bir sonuçtur. Çocuk, edebiyat eserleriyle dilin inceliklerine varabilecek, hoşça vakit geçirebilecek, eğlenebilecektir. Örneğin bir ninni, bir masal dinleyecek; yeni öğrendiği bir bilmeceyi, sayısmacayı arkadaşlarıyla söyleyecektir. Canı sıkıldığında bir kitabın sayfasını aralayıp okuyacak belki de okudukları onda yeni bir ufuk açacak, o da yazacaktır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin %52,0'ı eğitim fakültesi mezunu olsa da öğretmenlerin %38,0'lık bir kısmı fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Bu nedenle çocuk dünyasını anlamakta, çocuğa görelilik ilkesini sağlamakta eğitim fakültesi mezunu kişilere göre dezavantajlı oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlik dersi aldıkları okulda çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmenlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu kişilerin fen-edebiyat fakültesi mezunu oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerine tavsiye ettikleri kitapların onların gelişim özelliklerine uygun olmasına sık sık dikkat ettiklerini söyleyen öğretmenlerin oranı %94,0'dır. Eğitim fakültesinde dört yıl boyunca çocuğa ilişkin eğitim alan Türkçe öğretmenleri ve kısa bir sürede bu eğitimi alan fen-edebiyat fakültesi mezunlarının aynı görüşte olmaları onların bu alana ilişkin araştırma yaptıklarını düşündürürken çocuk edebiyatına ilişkin sık sık araştırma yapan öğretmenlerin oranı %24,0'tür. Bu durum da öğretmenlerin çocukların



gelişim özelliklerini bildiklerini sandıklarını ya da meslekî tecrübeleriyle öğrendiklerini düşündürmektedir.

Çocuk edebiyatı; okuyan, araştıran bireyler yetiştirmenin ilk adımı olarak düşünülebilir. Bu nedenle çocukta okuma sevgisi uyandıracak, ona yeni bakış açıları kazandıracak nitelikte eserler seçmek son derece önemlidir.

Okuma kültürü edinebilme sürecinde yazınsal nitelikli, sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş, çocuğun ruh sağlığını şiddet öğeleri, argo sözcükler ve öğretici üslubuyla örselemeyen ve en önemlisi de çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişimine, anlam evrenine uygun, yaş düzeyi bağlamında gereksinimlerini karşılayan çocuk kitaplarıyla buluşturulması en önemli ve temel adımdır. Çocuğu ve anne babayı doğru kitaplarla buluşturma görevi ise Türkçe öğretmenlerinin temel sorumluluklarından (Mert, 2016, 1269).

Kurt ve Arslan ise “Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Eserlerine Yönelik Görüşleri: Odak Grup Görüşmesi” isimli çalışmalarında ankete katılan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kapsamında ortaokul öğrencilerine yirmi iki kitap önerdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının kitapların renkli ve resimli olması gerektiğini düşünmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini takip etmeleri sağlanmalı, öğretmenler çocuk kitaplarının biçim ve içerik yönünden sahip olması gereken nitelikleri bilmeli ve öğrencilere tavsiye ettiği, velilere tanıttığı kitaplarda bu özellikleri göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim aracılığı ile bu eksiklerini kapatmaları için bir fırsat sunulabilir.

Bilindiği gibi eğitim ailede başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Bu nedenle ailelerin bilinçlendirilmesi de son derece önemlidir. Çocuğun kitapla erken karşılaşması onun için bir avantaj görülmektedir.

Öğretmenler okula yakın bir kitapçıya gezi düzenleyebilir, bir yazarla imza etkinliği gerçekleştirebilir, kitap tanıtım broşürleri dağıtabilir, konuyla ilgili sempozyumlara katılabilir, sınıf ve okul kütüphanesi kurmak için etkinlikler düzenleyebilir, kitaplardan uyarlanan film veya çizgi filmleri öğrencilere izlettirebilir. Bunlar ve benzeri etkinliklerle çocuk edebiyatı kuramdan kurtulup uygulamaya dönüşerek çocukta okumaya ilişkin olumlu duygular geliştirilebilir. Bu şekilde çocuk edebiyatı daha verimli bir hâle gelecektir.

### Kaynakça

- Can, D. (2014). Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım. Konya: Eğitim Yayınevi.
- De Vaus, D.A. (2001) Research Design in Social Research, Sage Publications, London.
- Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara.
- İlkhan, İ. ve Akyüz, B. (2006). Batı ve Türk Edebiyat Üçgeninde Çocuk Edebiyatının Karşılaştırılması ve Türkiye'deki Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Yaklaşım. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (2006). Çocuk Yazını Eleştirisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara.
- Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran 2009, Cilt VII, Sayı: 1, 1-17.
- Kurt, E. ve Arslan N. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Eserlerine Yönelik Görüşleri: Odak Grup Görüşmesi. International Journal of Language Academy. Volume 5/3 Summer 2017 p. 304/313 ss. 304-313.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 12, Sayı 21, ss. 398-412.
- Mert, E. (2016). Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Kitaplarını Gelişim Düzeylerine Göre Ayırıştırma Becerisine Etkisi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt - Sayı: 18 - 2.
- Oğuzkan, F. (2013). Çocuk Edebiyatı. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Şirin, M. (2016). Çocuk, Çocukluk, ve Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. Gazi Eğitim Fakültesi.Türkçe Öğretiminde Çocuk. TÜBAR-XIII-Bahar.
- Yakar, Y.,Yılmaz, O. ve Arslan, M. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Kavramlarına İlişkin Algıları. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 17, 95-105.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Düşünceleri Üzerine Olgubilimsel Bir Araştırma. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (31). ss. 33-59.

## Matematik Öğretmen Adaylarının Matematğin Doğasına İlişkin Felsefî Görüşleri<sup>1</sup>

Seval Deniz KILIÇ<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika programına devam eden, fen fakültesi matematik bölümü 4. sınıf öğrencilerinin matematğin doğasına ilişkin felsefi görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde literatürden belirlenen temalar ekseninde öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları baskın oranda (%75) yarı deneyselci felsefeye, ikinci olarak (%18) mutlakçı felsefeye ve az bir kısmı da (%7) her iki felsefeye yönelik görüşler beyan etmişlerdir. Öğretmen tarafından hazırlanan öğretim planlarının, öğrenme ortamlarının ve kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmenin sahip olduğu matematik felsefesi ile şekillendiği düşünüldüğünde, araştırma bulgularının önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sonunda, matematğin doğasına ilişkin öğretmen adayı yaklaşımlarının, öğretim programı ile uyumlu hale gelmesi için önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** matematik felsefesi, matematiksel bilginin doğası, öğretmen adayı.

## Preservice Mathematics Teachers' Philosophical Views on the Nature of Mathematics

### Abstract

The aim of this study is to determine the philosophical views of the fourth year students of mathematics department of science faculty who are attending pedagogical formation certificate program of a public university in Aegean Region in Turkey. Qualitative research methods were adopted and a semi-structured interview form was used as data collection tool. In the analysis of the data, students' views were analyzed in the axis of the themes determined from the literature. According to the findings, pre-service teachers (75%) expressed views on semi-experimentalist philosophy, second (18%) on foundationalists philosophy and a small number (7%) on both philosophies. Considering that the teaching plans, learning environments and measurement and evaluation methods used by the teacher are shaped by the mathematics philosophy of the teacher, the importance of the research findings emerges. At the end of the study, suggestions were made to align teacher candidates' approaches to the nature of mathematics with the curriculum.

**Keywords:** philosophy of mathematics, nature of mathematical knowledge, preservice teachers.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 12-14 Kasım 2015 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, [denizk12@hotmail.com](mailto:denizk12@hotmail.com), orCID: 0000-0001-8855-4179

## GİRİŞ

İnsanlığın gerçeği arama çabası, var oluşundan bu yana sürmektedir. Hakikate akıl yolu ile ulaşılabileceğine olan inancın güçlenmesi, pozitif bilimlerde gerçekleşen ilerlemeleri hızlandırmıştır. Bunun en büyük tetikleyicisi kuşkusuz Yunancası “bilgelik sevgisi” anlamına gelen felsefe olmuştur. Çünkü ancak felsefe, çağının ilerisinde sorular sorarak geleceğin bilimine yön verebilmektedir (Baki, 2014). Platon’un “merak”la başladığına inandığı felsefe, çeşitli kollara ayrılmış ve farklı bilim dallarının doğasını ve işlevini sorgulamaya dönük olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Bu anlamda, matematiği “bütün bilimlerin kraliçesi” olarak niteleyen Gauss’tan, “evrenin dilinin matematik olduğu” na inanan Galilei’ ye kadar pek çok bilim adamının da katkılarıyla doğayı okumanın ve bilimsel çalışma yapmanın en güvenilir yolunun matematikten geçtiği söylenebilir. Bu durumda, matematiğin kesin bilgiler barındırdığı ve bu matematiksel bilgilerin “tabu” haline geldiğini düşünmek kaçınılmaz gözükmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için, “matematik felsefesi” kavramı ortaya çıkmaktadır. “İnsan faktörü”, “nesnellik” ve “tarih” gibi kavramlar, matematik felsefesinin şekillenmesinde yol gösterici olmuştur (Ernest, 1991).

Matematik biliminin doğasının ve felsefesinin ne olduğu, yüzyıllardır yanıt aranan bir sorudur. Bu sorunun zaman içinde farklı görüşlerden etkilenerek farklı yanıtlar bulması da beklenen bir sonuçtur. Bu felsefî tartışma matematik eğitiminin içine entegre edildiğinde, bulunan farklı yanıtların öğrenme ve öğretme paradigmasına etki etmesi kaçınılmazdır (Handal, 2013). Bu nedenle, öncelikle temel görüşlerin neler olduğunu açıklamakta fayda vardır. İlk olarak benimsenen görüş, matematiğin değişmez kurallar ve pür mantıktan oluştuğunu savunan ve ona insan ve toplum yolu ile manipüle edilmesi olanaksız bir “dokunulmazlık” kazandıran mutlakçılık olmuştur. Mutlakçılık, kendi içindeki tutarlılığını sağlamlaştırmak için, “felsefe okulu” adı da verilen üç farklı paradigma geliştirmiştir. Bunlar; mantıkçılık, formalizm ve sezgiselciliktir. Mantıkçılar, matematiği insan yaratıcılığının tamamen dışında soyut bir dünya olarak nitelendirmişlerdir. Buna göre, tüm matematiksel kavramlar mantıksal akıl yürütmeler yardımıyla soyut bir takım özelliklerle ifade edilebilir. Mutlakçılık içinden yükselen diğer bir fraksiyon da biçimcilik (formalism) olmuştur. Biçimciler, akıl yürütmenin gerekli olduğu konusunda mantıkçılara katılmakla birlikte, kullanılan şimdiki sistemin bir takım öncüller ve kabullerle bugünkü yapısına kavuştuğunu ifade ederler. Matematiğin salt bir kurallar bütünü olduğunu ve tek başına tüm bu sembollerin anlam taşımadığını savunurlar. Sezgiciler ise, matematiği doğal yasalarla düzenlenmiş entelektüel bir insan faaliyeti olarak görürler. Matematikteki keşiflerin sadece mantığa değil, psikolojiye de bağlı olduğunu savunurlar.

Matematiği sistematik bir bilim dalı olarak ifade ederken, yapılan ilk dönem çalışmalar; matematiği “hatadan arınmış”, “tek başına bir bilim”, “tüm bilimlerin içinde en mükemmeli” gibi sıfatlarla nitelendirmiştir (Lakatos, 1986; McGinnis, Randy, Shama, McDuffie, Huntley, King ve Watanabe, 1996; Mura, 1995). Matematik için bu sıfatların oluşmasında şüphesiz en büyük pay, Eski Yunan bilim insanlarına aittir (Handal, 2013). Ancak, buradaki ironi, matematiği mutlak bir gerçeklik haline getirmek için yapılmış antik çağ çalışmalarının, yine bu çalışmalardaki boşlukların açığa çıkarılması ile birlikte

matematiği kusursuz yapısından uzaklaştırmasıdır. Bunun en büyük kanıtı, Lobatchevsky 1800'lü yıllarda Euclid'in beş postülatının beşinin kesinlikle doğru olmadığını ispatlamasıdır (Baldor, 1984).

Matematiğin kusursuz ve dogmatik yapısından uzaklaşmasında, kuşkusuz daha önce sözü edilen paradigmanın noksan yanlarının bulunmasının da katkısı büyüktür. Örneğin; mantıkçılar, matematiksel gerçekliği yanılmaz bir sistem içinde ifade edememeleri ve doğru, düzlem, küme gibi matematiksel kavramların uygun biçimde tartışılmaması kadar salt mantıkla ilerlemesi ve varsayım ve sezgiye yer vermemesi nedeniyle eleştirilirken; biçimciler, katı bir sembolizme dayandığı ve yaratıcı-esnek düşünceye hiç yer vermediği için eleştirilmişlerdir. Sezgiciler ise, geniş bir takım kural, özellik ve tanımlamalara dayalı yeni bir matematik sistem oluşturamamaları ve bunda yaratıcının az bir payı olabileceği gerekçesiyle eleştiri toplamışlardır. İlk büyük çöküşlerini de, sezgicilik yolu ile teorilerini oluşturmaya çalıştıklarında yaşamışlardır (Goodman, 1986).

Matematiği soyut, mutlakçı, evrensel ve yanılmaz bir sistem olarak güvence altına almak için yukarıda açıklanan üç yaklaşımın açıklarının ortaya çıkması, matematiği işlevsel, yanılabilir ve sosyal olarak inşa edilmiş bir faaliyet olarak kabul etmeye yönelik algının artmasına neden olmuştur. Bu nedenle matematik, ihtiyaçlardan doğan ve beslenen, sürekli büyüyen ve değişen, revizyona imkan tanıyan bir insan ürünü olarak ele alınmaya başlanmıştır (Lakatos, 1976, s. 5). "Matematiksel oluşum süreci, tahmin içeren makul bir akıl yürütmeden oluşur bu nedenle matematiksel yöntemler kusursuz değildir ve mutlak gerçekleri ifade edemezler (Polya, 1986)" gibi görüşlerin de etkisiyle, matematiğin felsefi temeline yönelik yaklaşım yön değiştirmiştir. Kuşkusuz bu farklılaşma matematik eğitime de yansımıştır.

### **Matematik Eğitiminin Değişen Paradigması**

Matematiğin doğasına yönelik görüşlerin süreç içindeki değişim ve gelişimleri, dünyadaki matematik eğitiminin de kapsam ve yapısını değiştirmiştir.

Geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısında hâkim olan mutlakçı bakış açısı ve onun üç farklı fraksiyonu, eğitim alanında üzerinde güçlü bir etki yaratmıştır. Bu etki ile hareket eden öğretmenler de davranışçı yaklaşımın gereği olarak (Robitaille ve Dirks, 1982; Thom, 1986), bilginin doğrudan aktarımı yolunu seçmişler, kullandıkları yöntem ve söylemlerde daha otoriter bir duruş sergilemişlerdir. Çünkü bilindiği üzere, matematik eğitimcilerinin matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri eğitim anlayışlarını da etkilemektedir (Dede ve Karakuş, 2014).

Ancak, daha sonra matematiğin "kusurlu" yanının gözükmeye başlaması ile birlikte, yarı deneyselci yaklaşım adı verilen farklı bir felsefi görüş ortaya çıkmış ve bu defa eğitim yaklaşımlarına yön veren oluşumlar rotalarını bu tarafa çevirmişlerdir. Pek çok ülkeden dünya eğitiminde söz sahibi topluluk ve kuruluşlar, bu yeni felsefi akımdan ilham alarak yeni eğitim programları hazırlamaya başlamışlardır (Cockcroft, 1982; NCTM, 1989, 1995, 2000; AEC, 1991, aktaran Handal, 2013). Tüm dünyayı etkisi altına alan bu dönüşüm süreci Türkiye'de de etkisini göstermiş ve 2005 yılında Türk Millî Eğitimi tarafından hazırlanan matematik öğretim programı bu yeni yaklaşımın bir ürünü

olmuştur. Hazırlanan yeni programa göre; öğretmen, otorite figüründen, öğrencilerine bilgiyi oluşturabilmeleri için uygun öğrenme ortamı hazırlayan ve onlara rehberlik eden bir konuma evrilmiştir (MEB, 2008).

Ancak; öğretmenlerin inançlarını değiştirmeden sistemde yapılan değişiklikler “kozmetik” kalabilir yani öğretmenler, reformun temelini oluşturan inanç ve ilkeleri içsel olarak kabul etmiş olmalıdırlar (Handal ve Herrington, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin ve hatta öğretmenlik mesleğine adım atmadan önce öğretmen adaylarının matemağın doğasına yönelik düşüncelerini araştırmakta fayda vardır. Bu çalışmanın önemi, öğretmen adaylarının matematiğın doğasına ilişkin düşüncelerinin, ileride verecekleri eğitimin kalitesi ile ilişkili olduğu düşünöldüğünde daha net anlaşılabilir. Çünkü, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları felsefi düşüncelerin öğrenme ortamı oluşturma ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları seçmede (Aktamış, 2012; Baydar & Bulut, 2002; Chrysostomou ve Philippou, 2010; Gill, Ashton ve Algina, 2004; Southwell, 1999)ve öğrenci başarısını etkilemede (Koller, Baumert ve Neubrand, 2000; Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef, 1989) doğrudan etkili olduğu önceki çalışmalardan bilinmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, detaylı bilginin elde edildiği belirli bir duruma yönelik derinlemesine bir sorgulama sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 28 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları fen fakültesi matematik bölümü mezunu oldukları için, mezun oldukları fakülte öğretim programında hiç alan eğitimi dersi yer almamaktadır. Kendileri de kayıtlı oldukları pedagojik formasyon programından önce hiç alan eğitimi dersi almadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama, adayların pedagojik formasyon sertifika programı ikinci döneminde yer alan özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, sertifika programında kısa bir süre geçirmiş olsalar da, adaylar ilk dönem eğitim dersi almışlardır.

Çalışmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; öğretmen adaylarına Ö1, Ö2,... gibi kodlar verilmiştir.

### Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde, özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında öğrencilerle matematiğın, matematik felsefesinin, matematiğın doğasının ne olduğu tartışılmış, farklı yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve bu konuda hazırlanmış sunumlar öğrencilerle birlikte izlenmiştir. Bunun yanında, kendilerinden de matematiğın felsefi

temelleri üzerine araştırma yapımları ve bireysel raporlar yazmaları istenmiş ve hazırlanan raporlar sınıf içinde tartışılmıştır.

### Veri toplama

Sertifika programının sonunda, öğrencilere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmış ve kendilerinden matematik felsefelerinin ne olduğunu açıklamaları istenmiştir.

### Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bunun için, daha önce ilgili literatürden matematik felsefeleri için uygun olan kodlar belirlenmiş ve öğrenci anketlerinden bu kodlara yakın olan ifadeler araştırılmıştır (Strauss & Corbin,1990). Kodların geçerli olması için, alan eğitiminde çalışan başka bir araştırmacının da görüşlerinden yararlanılmıştır.

Buna göre, iki temel felsefî görüş üzerinde çalışılmış ve mutlakçılık ve yarı deneyselciğin doğasına uygun biçimde literatürde yer alan bilgilerin de yardımı ile çeşitli temalar belirlenmiştir. Bu temalar tablo 1’de ifade edilmiştir:

**Tablo 1:** Mutlakçılık ve yarı deneyselcilik için kodlar

| Mutlakçılık<br>(mantıkçılık, formalistlik, sezgicilik) | Yarı Deneyselcilik |
|--|--------------------|
| Keşif  | İcat               |
| Mükemmel   | Gelişme Halinde    |
| Ezeli-Ebedi  | Değişken           |
| Kesin  | Esnek              |
| Bireysel   | Toplumsal          |

Öğretmen adaylarının görüşme formları, tablo 1’de yer alan temalara göre analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için aynı formlar farklı aralıklarla araştırmacı tarafından tekrar ele alınmış ve uyum sağlanana kadar bu tekrarlanmıştır.

### BULGULAR

Analiz sürecinden elde edilen bulguların tamamı tablo 2’de özetlenmiştir:

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının matematik felsefesi kodlarına göre görüşlerinin dağılımı

| Öğren<br>ci | Yarı Deneyselcilik |             |              |           |               | Mutlakçılık |              |           |           |              |
|-------------|--------------------|-------------|--------------|-----------|---------------|-------------|--------------|-----------|-----------|--------------|
|             | İca<br>t           | Geliş<br>me | Değişke<br>n | Esne<br>k | Toplums<br>al | Keşi<br>f   | Mükemm<br>el | Ezel<br>i | Kesi<br>n | Bireys<br>el |
| Ö1          | ✓                  | ✓           |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö2          |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö3          |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö4          |                    |             |              |           |               | ✓           |              |           |           | ✓            |
| Ö5          |                    |             |              |           |               |             |              |           |           | ✓            |
| Ö6          | ✓                  | ✓           | ✓            | ✓         | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö7          | ✓                  |             |              |           |               |             |              |           | ✓         | ✓            |
| Ö8          | ✓                  |             | ✓            |           |               |             |              |           |           |              |
| Ö9          | ✓                  | ✓           | ✓            | ✓         | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö10         |                    |             |              |           |               | ✓           |              |           |           |              |
| Ö11         |                    | ✓           | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö12         |                    |             |              |           | ✓             | ✓           |              |           |           |              |
| Ö13         |                    |             | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö14         |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö15         |                    |             | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö16         |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö17         | ✓                  | ✓           | ✓            |           |               |             |              |           |           |              |
| Ö18         |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö19         |                    |             | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö20         |                    |             | ✓            | ✓         | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö21         |                    |             |              |           |               | ✓           |              |           |           |              |
| Ö22         |                    |             |              |           |               | ✓           | ✓            | ✓         | ✓         | ✓            |
| Ö23         |                    |             | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö24         | ✓                  | ✓           | ✓            | ✓         | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö25         |                    |             | ✓            |           | ✓             |             |              |           |           |              |
| Ö26         |                    |             |              |           |               | ✓           |              |           |           | ✓            |
| Ö27         |                    |             |              |           |               | ✓           | ✓            |           | ✓         |              |
| Ö28         |                    |             |              |           | ✓             |             |              |           |           |              |



Tablo 2'ye göre, 28 öğrencinin 21 tanesinin yarı deneyselci felsefeye ait kodlara, 5 tanesinin mutlakçı felsefeye ait kodlara ve 2 tanesinin(Ö7 ve Ö12) de her iki felsefeye ait kodlara uygun yanıtlar verdiği görülmektedir. Buna göre bulgular, adayların baskın kısmının yarı deneyselci, ikinci olarak mutlakçı ve azınlıkta da her iki felsefeyi barındıran bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguların elde edildiği ana kaynak somutlaştırılmak istendiğinde, bu üç grubun her birinden seçilen örnek öğrenci yanıtları aşağıdaki gibidir(söz konusu kodlar *italik* gösterim ile belirginleştirilmiştir):

**Ö15(Yarı Deneyselci):** “İnsan hata yaptığından ve matematik bir insan ürünü olduğundan matematikte de *hatalar* olabilir. Bu nedenle *değişmez, kesin* bir bilgidен bahsedemeyiz. Matematiksel bilgi *sınanabilir*”.

**Ö27(Mutlakçı):** “Matematiğin bir *keşif* olduğunu düşünüyorum. *Matematik matematik içindir* ve matematiğin *katı kuralları vardır*”.

**Ö7(Mutlakçı&Yarı Deneyselci):** “Matematiğin *herkes tarafından bilinmeyeceği ve kısıtlı* bilgiler olacağı görüşüneyim. Matematiği matematikçilerin bildiği düşüncesindeyim. Matematiğin *icat edildiği* ve bunun doğaya uygulandığı kanısındayım. Matematiği kültür dışı, *değişmez ve kesin* bilgiler olarak görüyorum ve buna bağlı günümüzde geliştiği ve yeni teorem ve ispatlarla geliştiği görüşüneyim. Matematiğin her şeyin özü olduğunu ve matematiğin tüm bilimlere ışık tuttuğu keşfedilmediği, icat edildiği ve hayatımıza, tabiata uyarlandığını söyleyebilirim. Bu nedenle herkesin matematik bildiğini söylemenin matematikçilere karşı bir haksızlık olduğunu düşünüyorum. Nasıl bir hastalık hakkında teşhis koyan herkesin doktor olmadığı, futbol hakkında yorum yapanların hepsinin futbolcu olmadığı gibi matematik hakkında basit şeyler bilmek matematik bilmek değildir”.

## SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının %75'lik büyük bir bölümünün “yarı deneyselci” bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı matematiksel bilginin insan ürünü ve değiştirilebilir yapıda olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın bu sonucu, daha önce yapılan birçok araştırma sonucu ile uyumludur (Işıksal, Kurt, Doğan ve Çakıroğlu, 2007; Sanalan, Bekdemir, Okur, Kanbolat, Baş, Sağırlı, 2013). Adayların yarı deneyselci felsefeye yönelik görüşlere sahip olmalarının nedeni, pedagojik formasyon sertifika programı boyunca aldıkları alan eğitimi derslerinde edindikleri izlenimler olabilir. Bunun yanında, bu öğrenciler yeniden yapılandırılmış öğretim programının uygulandığı dönemde orta ve lise eğitimi almışlardır. Görüşlerinde, lise öğrenimi boyunca aldıkları eğitimin ve izlenimlerin de etkisi bulunabilir.

Öğrencilerin %18'inin ise “mutlakçı” bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre 5 öğrenci, matematiksel bilginin *değişmez ve hatasız* olduğu ve bu bilginin doğrudan kabul edilmesi ve aktarılması gerektiği düşüncesindedir. Bilginin *değişmezliği* ve bir takım kurallar bütününden oluşması yaklaşımına dayanan bu düşünce, öğrenme yaklaşımı olarak katı ve dogmatik bir öğretim sürecini çağrıştırmaktadır. Öğretmen adaylarının bu yönelimlerinin, ülkemizde 2005 yılında

uygulamaya başlanan matematik programının felsefi dayanakları ile örtüşmediği ve söz konusu aday öğretmen profilinin, orada ipuçları verilen öğretmen modeli ile uyuşmadığı düşünülebilir. Dolayısıyla, mutlakçı bakış açısına sahip öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında öğretim programının “ruhuna” uygun öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturmada güçlüklerle karşılaşacaklarını öngörmek yanlış olmayacaktır (Prediger, 2007).

Öğretmen adaylarının %7’lik bir kesimi ise, matematiğin doğasına ilişkin bazı konularda mutlakçı, bazı konularda ise yarı deneyselci bakış açısına sahiptirler. Bu sonuç, görünüşte Xenofontos (2018)’un ulaştığı sonuçlardan farklıdır. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin ya mutlakçı ya da yarı deneyselci yaklaşımda görüş ifade ettikleri görülmektedir. Ancak araştırmacı, verilerin daha derinden analiz edildiğinde, kimi yarı deneyselci öğretmenlerin özünde mutlakçı yaklaşıma sahip olduklarını bulmuştur (Xenofontos, 2018). Bunun yanında, alan yazında aynı öğretmenin her iki görüşe de sahip olabildiği sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanılmaktadır.(Amirali ve Halai, 2010; Beswick, 2012).

Bu çalışmada, yapılan reformlar sonucunda hazırlanan okul matematiği programlarının (Meb, 2005) matematik felsefesi ile ilişkili olduğu (Lerman, 1983) sonucundan hareketle, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının matematik felsefelerinin öğrenme ortamında belirleyici olacağı düşüncesi ile yola çıkılmıştır. Çünkü güncellenen öğretim programının (Meb, 2005) uygulamaya konulmasıyla birlikte, görünüşte yeni felsefeye uygun eğitim verilmekte fakat uygulamada pek çok aksaklıklar bulunmaktadır(Baki, Bütün, Karakuş, 2010). Bunun kökeninde öğretmenlerin matematiğin doğasına ilişkin felsefi görüşlerinin büyük ölçüde belirleyici olduğu düşüncesiyle hali hazırdaki çalışma bir durum çalışması olarak sunulmuştur. Sadece 28 katılımcının yer aldığı bu çalışma daha geniş ölçekte ve farklı metodlarla tazelenebilir.

Elde edilen bulguların ışığında; öğretmen eğitimcilerine, pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitimi süresince, kendilerine ilham olacak öğrenme ortamları oluşturmaları önerilebilir. Bu sayede, öğretmen adayları ileride yarı deneyselci matematik felsefesini yansıtan öğrenme ortamları tasarlayabileceklerdir.

### Kaynakça

- Aktamış, H. (2012). How prospective mathematics teachers view the nature of science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 690 – 694.
- Amirali, M., & Halai, A. (2010). Teachers' knowledge about the nature of mathematics: A survey of secondary school teachers in karachi, Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 45-61
- Baki, A. (2004). *Matematik tarihi ve felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A., Bütün, M. & Karakuş, F. (2010). Lakatos' un matematiksel bilginin gelişim modelinin okul matematiğine uyarlanması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 285-308
- Baldor, J.A. (1984). *Geometria Plana y del Espacio*. Madrid: Codice
- Baydar, S. C. ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 127e147.
- Chrysostomou, M. ve Philippou, G. N. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about Mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509–1515.
- Xenofontos, C. (2018).Greek-Cypriot elementary teachers' epistemological beliefs about mathematics. *Teaching and Teacher Education*.70 (1), 47-57
- Dede, Y., & Karakuş, F. (2014). The effect of teacher training programs on pre-service mathematics teachers' beliefs towards mathematics. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 14(2), 804-809.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: model. *Journal of Education for Teaching*. 15, 13-34.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. London: The Falmer Press.
- Gill, M. G., Ashton, P.T. ve Algina, J. (2004). Changing preservice Teachers epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29,164–185.
- Goodman, N.D. (1986). Mathematics as an objective science. In T. Tymoczko (Ed.), *New directions in the philosophy of mathematics* (pp. 79-94). Boston: Birkhauser.
- Handal, B. (2003).Philosophies and pedagogies of mathematics.*Philosophy of Mathematics Education Journal*  
[7http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome17/pdf/handal.pdf](http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome17/pdf/handal.pdf)

- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O., ve Çakıroğlu, E. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının epistemolojik kavramlamaları: üniversite ve sınıf düzeyinin etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 313-321.
- Köller, O., Baumert, J. ve Neubrand, J. (2000). *Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht*. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Eds.), TIMSS/III (pp. 229-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and refutations: The logic of mathematics discovery*. London: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1986). A Renaissance of Empiricism in the recent philosophy of mathematics? In T. Tymoczko (Ed.), *New directions in the philosophy of mathematics* (pp. 29-49). Boston: Birkhauser.
- Lerman, B. (1983). Problem-solving or knowledge-centered: the influence of philosophy on mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(1), 59-66.
- McGinnis, J.R., Shama, G., McDuffie, A., Huntley, M.A., King, K., & Watanabe, T. (1996). Researching the preparation of specialized mathematics and science upper elementary/middle-level teachers: The 2nd year report. *Proceedings of the Annual Conference of the National Science Teachers Association*,
- MEB (2008). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Yayınları.
- Mura, R. (1995). Images of mathematics held by university teachers of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 28(4), 385-399.
- Peterson, P., Fennema, E., Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.
- Polya, G. (1986). Induction and analogy in mathematics. In T. Tymoczko (Ed.), *New directions in the philosophy of mathematics* (pp. 99-102). Boston: Birkhauser.
- Prediger, S. (2007). Philosophy of Mathematics in Teacher Training Courses, François, K. & Bendegem, J.P. (Eds.), *Philosophical dimensions in mathematics education*, (s. 43-59). New York: Springer Science Business Media.
- Robitaille, D., & Dirks, M. (1982). Models for the mathematics curriculum. *For the Learning of Mathematics*, 2(3), 3-21.
- Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F. & Özturan Sağırlı, M. (2013). Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 155-168.
- Steinberg, H. (1998). Elements of epistemological knowledge for a mathematic teacher. *Journal of Mathematics Teacher Education*.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Southwell, B. (1999). The lowdown on the philosophy of mathematics education. *Reflections*, 24(1), 44-47.
- Thom, R. (1986). New directions in the philosophy of mathematics. T. Tymoczko (Ed.), *“Modern” mathematics: An educational and philosophic error?* (pp. 67-78). Boston: Birkhauser.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi

Mesut GÜN<sup>1</sup>, Pınar NÜNÜKOĞLU<sup>2</sup>

### Özet

Önceki öğrenmelerle yeni öğrenilenlerin zihinde yapılandırılması sürecine dayanan yapılandırmacı yaklaşım yeni bir dilin öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Değişen eğitim algısıyla birlikte gelenekçi yaklaşımların karşısında duran yapılandırmacı yaklaşım kendi içinde öğrenciyi merkeze alarak öğrenmenin kişi tarafından şekillendirilmesi esasına dayanmaktadır. Yeni bir dil öğrenmede kişinin aktif rol oynaması, dilin özelliklerini kendi zihninde inşa etmesi için ona rehberlik edecek kitapların yapılandırmacılığın ilkelerine göre düzenlenmiş olması gerekir. Buna bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşım esasına göre işlenecek bir dil öğretimi dersine kaynaklık edecek kitabın yaklaşımla paralellik göstererek öğrenme sürecine katkı sağlaması beklenir. Bu çalışmanın amacı; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yapılandırmacı yaklaşımın dil öğrenimi ve öğretimine katkısının ne düzeyde olduğundan hareketle yabancılar için Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış İzmir Yabancılar için Türkçe A1 kitabının yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden araştırmanın konusu ile ilgili olarak materyallerin analizini gerektiren doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Kitapta yer alan konu ve alıştırmalar sırasıyla yapılandırmacı yaklaşımın ilke ve basamaklarını göre incelenmiştir. Dersin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde işlenmesi için kitabın yaklaşımla olan uyumu üzerine tespitlerde bulunulmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu, bu yaklaşımın Türkçe dilini öğretilmesiyle alana olan katkısı, öğretmen, öğrenci ve öğrenmedeki etkisi üzerine eleştiri ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, yabancılar için Türkçe öğretimi, ders kitabı, çalışma kitabı.

### The Evaluation Of İzmir Turkish Course Book A1 For Foreigners With Respect To The Principles Of Constructivist Approach

### Abstract

The constructivist approach, based on the process of structuring the previous learning with new learning, has also an important place in teaching a new language. With the changing educational attitude, the constructivist approach, which opposes traditional approaches, is based on the principle of student-centered learning that is shaped by the individual. While learning a new language, one must play an active role and the books which will guide him are needed to be prepared with respect to the principles of the constructivism. Accordingly, the book, being taught on the basis for constructivist approach, that will source for language teaching lecture is expected to contribute to the learning process

\* Bu çalışma 27-28 Nisan 2017 tarihlerinde Bursa'da düzenlenen Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan aynı başlıklı sözlü bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, [mesutgun@nevsehir.edu.tr](mailto:mesutgun@nevsehir.edu.tr), orcid: 0000-0001-9663-1066

<sup>2</sup>

by paralleling this approach. The purpose of this study is to evaluate İzmir Turkish for foreigners A1 coursebook prepared to teach Turkish to foreigners in accordance with the constructivist approach principles and to determine the contribution of constructivist approach used in Turkish teaching coursebooks on teaching and learning a language. In the study, document analysis that is one form of qualitative research methods was used. The subjects and exercises in the book were examined according to the principles and steps of the constructivist approach respectively. In order to teach the lesson within the constructivist approach, it has been determined about the compatibility of the book with the approach. Based on the findings, criticism and suggestions were made for the the compatibility of the book with the constructivist approach and the contribution of this approach to the field and teaching Turkish language, the effect of this approach on the teacher, the student and learning.

**Keywords:** Constructivism, teaching Turkish for foreigners, course book, work book.

### Giriş

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Giambatista Vico'ya kadar uzanır. 18.yüzyılda Vico, "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu fikir zamanla birçok felsefeci, bilim adamı ve eğitimci tarafından geliştirilmiştir. Immanuel Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Ausubel, Jerome Bruner ve Howard Gardner bunlar arasındadır. (Küçükavşar, 2010, s. 17). Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999:8). Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacılık, var olan ya da yeni öğrenilen bir bilginin zihinsel fonksiyonların kullanılarak, zihinde kalıcı hale gelmesidir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme eski bilgiler ile yeni bilgilerin deneyimler ve kişisel özelliklerle bağlantı kurarak insan zihninde yerleşmesidir (Akınar, 2010: 17). Yapılandırmacı yaklaşıma göre "Dil, edinilmez öğrenilir." Dil öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel işlemler yapılır. Bunlar bireyin zihinsel becerilerini geliştirir. Dilin öğrenilmesi zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır (Güneş, 2009). Bu yaklaşıma göre bilgiler, deneyimler sonucu yapılandırılarak, bir sonraki öğrenmeye zemin hazırlar. Öğrenmeler arasında bağlar kurarak, yeni öğrenmeler oluşur (Arslan, 2009:145). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında çoklu bakış açısı, zengin bir içerik, öğrenenlerin birikimlerinin dikkate alındığı bir süreç söz konusudur. Süreçte ön öğrenmeler ve çevresel faktörler dikkate alınıp öğrencilerin anlamlar oluşturarak bilgiyi yapılandırmaları hedeflenir. Jonassen'e (1994) göre geçmişte edinilen bilgiler, tutumlar, inançlar dış dünyadaki nesne, olay, olgu ve kavramları anlama ve bilmede kullanılır. "Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler." (Deryakulu, 2001: 4). Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Marlowe ve Pape, 1998: 10).

Yapılandırmacı öğrenmenin amacı ise:

- Bilimsel düşünebilme becerisi kazandırmak,
- Problem çözme becerisini kazandırmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek,
- Toplumsal bilinç kazandırmak,
- İletişim becerisini kazandırmak,
- Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek,
- Sosyal becerileri geliştirmektir." (Atabay, 2006) şeklinde ifade edilebilir.

Öğrenci bilgiyi bulmaya çalışmalı, kendinden bir şeyler katarak, analiz ve sentez yapabilmelidir. Böylece kendi bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri birleştirebilir, anlamlı ilişkiler kurabilir (Öz, 2011: 46).Yeni bir dil öğrenen öğrencide dile ait unsurları kendisi yapılandırarak öğrenmelidir. Öğrendiği yeni kavramları kendi arasında ilişkilendirip cümle içinde kullanabilmelidir. Yapılandırmacılığa göre hazırlanan bir programda bilgiden daha çok zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir. Bu bağlamda dili öğrenme, doğru ve etkili kullanmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, akıl yürütme, sorgulama, araştırma, gibi öğrenciye öğrenme yetilerini de kazandırmaktadır (Karadüz, 2010:138).

Yapılandırmacı bir yabancı dil dersinin amacı şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin temel dil bilgi ve becerilerini Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine göre orta düzey dili bağımsız kullanma kriteri olan B2 düzeyinde geliştirmek.
- Okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, kavrayabilme becerisini geliştirmek.
- Hem yazılı hem de sözlü dille öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak.
- Mesleki, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan yabancı dil iletişimini sağlayabilme yeterliliğini kazandırmak.
- Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, sorgulama, araştırma ve etkili iletişim becerilerini geliştirmek (The European Award for Languages, 2008: 3).

Ders kitabı, programda yer alan hedeflerle tutarlı konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir kaynaktır. Dil öğretiminde en çok kullanılan temel kaynak ders kitabıdır. Ders kitabı, öğrencinin gelişim özelliklerine ve düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinlerden oluşan, öğretim programlarının ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve içerdiği bilgileri öğrenciye sunan öğrenme- öğretim materyalidir. (Şahin, 2012) Kitapların, öğrenciler açısından bakıldığında çok yararlı materyaller olduğu şüphesizdir.



Kitap sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkânına kavuşur (Küçükahmet, 2000).

Öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamının rolünü değiştiren yapılandırmacı kuram; aynı zamanda ders kitabının rolünü de değiştirerek onlara artık bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrencilerin bilgileri yorumlaması ve yapılandırılmasını sağlayan bir öğretim aracı haline getirmiştir (Ocak ve Dai, 2010).Yapılandırmacı ders kitabı; öğrencinin yaşının getirdiği gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı ve öğrenciyi düşünmeye sevk ederek eleştirel düşünme bakış açısı elde etmesine ön ayak olmalıdır (Gelebek, 2011: 63). Bilginin dış kaynaktan olduğu gibi alınmadığı yapılandırmacı yaklaşımda ders kitapları da bireylerin bilgiyi yorumlayabileceği, bilgi üzerinde tartışabileceği, var olan bilişsel yapılarını istenildiğinde değiştirebilmesine imkan sağlayacak şekilde olmalıdır (Kılıç ve Seven, 2006: 64-73). Kitaplar farklı zekâ alanlarını desteklemeli, öğrencinin analiz ve sentez yapabilme yeteneğini geliştirmeli, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmalı, bireysel farklılıkları göz önüne almalı, öğrencilerin bilişsel yapılarını destekleyecek açık uçlu sorulara yer vermelidir (Kılıç ve Seven, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim sürecinde öğrenci merkezde bulunmalıdır. Öğretim unsurlarından olan ders kitapları da öğrenciye hizmet etmelidir. Ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşımın esasına dayalı olarak öğrenciye direkt olarak bilgi verilmemeli öğrenci bilgiyi bulma yolunu kendi bulmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre farklılıklar gösterir. Bu farklılıkların ders kitaplarındaki konulara, etkinliklere yansımıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamları ancak bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarıyla oluşturulabilir (Kılıç, 2007, S.343). Ayrıca ders kitapları birçok öğrenciye karmaşık bir metinden ana fikri bulma, okuduğunu sentezleme, önceden bildikleri ile okuduğu bilgiyi bütünleştirerek yeni bilgileri yapılandırmada yardımcı olur (Eşgi, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ders kitapları mutlak bilginin bulunduğu ve öğrenciye aktarıldığı konumda değil, öğrenciyi etkin kılacak özellikte olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan ders kitaplarında sorun çözmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmeli, öğrencileri işbirliğine yönlendiren ifadeler kullanılmalı, öğrenciye günlük yaşamla bağlantı kurdurulmalı ve çeşitli örnekler verilmeli, öğrenciler ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmeli, değerlendirme etkinliklerine öğrenci de katılmalıdır. Bu ilkelere uygun olarak hazırlanan ders kitapları öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin katılımını ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2001, Aydın, 2002, akt. Duban 2008). Öğrenci çalışma kitabında ise programda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırılmasında yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmelidir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örneklerle yer verilir. Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici ve öğrencinin günlük hayatla ilgisini kurabileceği çalışmalara ağırlık verilir. Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilmelidir. Konular öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek görsel öğelerle (grafik, şekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür vb.) desteklenmelidir (Ulusoy, 2008).

## 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabı ve çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesi ve elde edilen bilgiler ışığında yabancılar için Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak kitaplara ilişkin öneriler getirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine yer verilme düzeyi nedir?
2. İzmir Yabancılar için Türkçe A1 çalışma kitabında yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine yer verilme düzeyi nedir?

## 3. Sınırlılıklar

Araştırma;

-İzmir Yabancılar için Türkçe A1 Ders Kitabı,

-İzmir Yabancılar için Türkçe A1 Çalışma Kitabı'nın incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

## 4. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanıldığında, dokümanın araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizi yapılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### 4.1. Verilerin Analizi

Ders kitabı ve çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla araştırmacılar (Sözer, Karaduman, Özdemir, 2007) tarafından daha önceden alan yazın taramasına ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuş "Ders Kitabı Değerlendirme Ölçüt Listesi" kullanılmıştır. Bu ölçütlerle birlikte ders kitabı ve çalışma kitabına "içerik analizi" yapılarak sayısal veriler elde edilmiştir. Veriler çizelgede frekans ve yüzde biçiminde sunulmuş ve ilgili ders kitabı ve çalışma kitabındaki örneklerle desteklenip yorumlanmıştır.

## 5. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amaçlarına uygun olarak "Tablo 1" de sunulmuştur.

**Tablo 1.** İzmir Yabancılar için Türkçe A1 Ders Kitabı ve Çalışma Kitabında Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerinin Dağılımı

| Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri  | İzmir Yabancılar için Türkçe A1 |            |                |            |
|--|---------------------------------|------------|----------------|------------|
|  | Ders Kitabı                     |            | Çalışma Kitabı |            |
|  | Sayı<br>(f)                     | Yüzde(%)   | Sayı<br>(f)    | Yüzde(%)   |
| 1. Öğrencilerin ön bilgilerine ör - verilmesi  | -                               | -          | -              | -          |
| 2. Öğrenciyi öğrenme sürecinde el kılacak "karşılaştır", "sınıflandır" "oluştur", "çözümle", "tahmin et" ifadelerin kullanılması                                   | 189                             | 27.23      | 177            | 34.30      |
| 3. Öğrencilerin olaylar farklı açıları bakmalarını sağlayacak ör durumlara, problemlere, sorulara verilmesi (çoklu bakış açısı kazandırır)                         | 34                              | 4.89       | 29             | 5.62       |
| 4. Öğrencilerin kendi bakış açılarını if etmesine olanak sağlanması  | 20                              | 2.88       | 9              | 1.74       |
| 5. Ünitelerde gerçek yaşam bağlantısı kurulması  | 100                             | 14.40      | 48             | 9.30       |
| 6. Öğrencinin özerkliğinin girişimlerinin desteklenilmesi  | 23                              | 3.31       | 14             | 2.71       |
| 7. Sınıf içinde etkileşimli bir eği ortamı oluşturmaya yönlendirmesi   | 9                               | 1.29       | 4              | 0.77       |
| 8. Öğrencileri farklı kitap, ansiklop - web adresi gibi kaynakl yönlendirmesi  | -                               | -          | -              | -          |
| 9. Birincil kaynaklara yer verilmesi öğrencilerin bunlara yönlendirilmesi  | 5                               | 0.72       | 4              | 0.77       |
| 10. Konuya ilişkin temel kavramla kavramlar arası ilişki ve farklılıklar açısından ele alınması  | 32                              | 4.61       | 37             | 7.17       |
| 11. Değerlendirme sürecinde altern ölçme değerlendirme tekniklerine verilmesi  | -                               | -          | 4              | 0.77       |
| 12. Açık uçlu sorulara yer verilmesi   | 18                              | 2.59       | 8              | 1.55       |
| 13. Öğrencilerin kendile değerlendirmesine fırsat verilm (grafik çizdirme, çizelge oluştur kavram haritaları yaptırma, el haritaları tamamlama, boşluk doldur vb.) | 153                             | 22.04      | 142            | 27.51      |
| 14. Öğrencilere proje ve araştırı konuları verilmesi   | -                               | -          | -              | -          |
| 15. Öğrencilerin konuya ilgi ve meral uyandıracak örnek olay, resim, metin yer verilmesi   | 111                             | 15.99      | 40             | 7.75       |
| <b>Toplam</b>  | <b>694</b>                      | <b>100</b> | <b>516</b>     | <b>100</b> |

Tablo 1’de görüldüğü gibi İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında toplam 695 yapılandırmacı öğrenme ilkesi yer almaktadır. Ders kitabında en fazla yer verilen yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin sırasıyla, %27.19 ile “ Öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılacak “karşılaştır”, “sınıflandır” , “oluştur”, “çözümle”, “tahmin et” gibi ifadelerin kullanılması”, %22.01 ile “Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine fırsat verilmesi (grafik çizdirme, çizelge oluşturma, kavram haritaları yaptırma, eksik haritaları tamamlama, boşluk doldurma vb.)”, %15.97 ile “Öğrencilerin konuya ilgi ve merakını uyandıracak örnek olay, resim, metin vb. yer verilmesi” olduğu görülmüştür. Ders kitabında en az yer verilen yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin ise sırasıyla, hiç örneği bulunmayan “Öğrencilerin ön bilgilerine önem verilmesi”, “Öğrencileri farklı kitap, ansiklopedi, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi”, “Değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmesi”, “Öğrencilere proje ve araştırma konuları verilmesi”; %0.14 ile “Öğrencileri farklı kitap, ansiklopedi, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi”, %0.71 ile “Birincil kaynaklara yer verilmesi ve öğrencilerin bunlara yönlendirilmesi” olduğu görülmüştür.

Tablo 1’de görüldüğü gibi İzmir Yabancılar için Türkçe A1 çalışma kitabında toplam 513 yapılandırmacı öğrenme ilkesi yer almaktadır. Çalışma kitabında en fazla yer verilen yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin sırasıyla, %34.50 ile “Öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılacak “karşılaştır”, “sınıflandır” , “oluştur”, “çözümle”, “tahmin et” gibi ifadelerin kullanılması”, %27.68 ile “Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine fırsat verilmesi (grafik çizdirme, çizelge oluşturma, kavram haritaları yaptırma, eksik haritaları tamamlama, boşluk doldurma vb.)”, %9.35 ile “Ünitelerde gerçek yaşam bağlantısının kurulması” olduğu görülmüştür. Çalışma kitabında en az yer verilen yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin ise sırasıyla, hiç örneği bulunmayan “Öğrencilerin ön bilgilerine önem verilmesi”, “Öğrencileri farklı kitap, ansiklopedi, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi”, “Öğrencilere proje ve araştırma konuları verilmesi”; %0.77 ve “Sınıf içinde etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönlendirmesi”, “Birincil kaynaklara yer verilmesi ve öğrencilerin bunlara yönlendirilmesi” ve “Değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmesi” olduğu görülmüştür.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında dikkat çeken çalışmalardan biri olan Gömleksiz ve Elaldı’nın (2011) çalışmalarında; dil öğreniminin pratiğe dayalı keyifli bir etkinliğe dönüştürülmesi ve dil öğretme hedefine kısa zamanda ulaşılmasında yapılandırmacı yaklaşımın önemi üzerinde genel değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Aktaş ve İşigüzel’in (2014) çalışmalarında ise yabancı dil öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak öğretme süreçlerinden olumlu yönde nasıl çıkarımlar yapabilecekleri üzerinde durularak bir önceki çalışmada olduğu gibi genel değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bunun dışında yapılandırmacı yaklaşımı tanıtan, yararlarından bahseden, bu yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirleyip çözüm önerileri sunan birçok çalışma bulunsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygunluğu üzerinde durulan neredeyse hiç çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışma ile elde edilen veri ve bulguların ilgili alana katkı sunması umulmaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabı ve çalışma kitabında yer alan yapılandırmacı ilke yansımalarına ilişkin örnekler sonuç olarak ise şu şekilde sıralanıp değerlendirilebilir:

**1. Öğrencilerin ön bilgilerine önem verilmesi:** Ders kitabı ve çalışma kitabında bu ilkeye yönelik örnek bulunmamaktadır. İncelenen kitapta bu ilkeye yönelik hiçbir örneğe yer verilmemesi ise yapılandırmacı eğitim yaklaşımı açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

**2. Öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılacak “karşılaştır”, “sınıflandır”, “oluştur”, “çözümle”, “tahmin et” gibi ifadelerin kullanılması:** Hem ders kitabı hem de çalışma kitabında her etkinlikte “yaz”, “anlat”, “eşleştir”, “oluştur”, “hazırla” gibi ifadeler sıklıkla kullanılmıştır. Ders kitabı s.47’de “Bilgileri oku ve diyaloglar oluştur”, çalışma kitabı s.48’de “Özgeçmiş formu hazırla” etkinlikleri örnek olarak verilebilir.

**3. Öğrencilerin olaylar farklı açılardan bakmalarını sağlayacak örnek durumlara, problemlere, sorulara yer verilmesi (çoklu bakış açısı kazandırma):** Ders kitabı s.2 ve s.3’te farklı tanışma diyaloglarının yer alması, çalışma kitabı s.23’te “Tümceleri oku ve sence hangisi doğru seç” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**4. Öğrencilerin kendi bakış açılarını ifade etmesine olanak sağlanması:** Ders kitabı s.40’ta “Meslekler nasıl? Neden?” etkinliği, çalışma kitabı s.53’te “Senin ailen nasıl?” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**5. Ünitelerde gerçek yaşam bağlantısının kurulması:** Ders kitabı s.28’de telefonda geçtiği belirtilen ev işleri, alışveriş üzerine geçen diyalog, çalışma kitabı s.37’de “Arkadaşına yol tarif et” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**6. Öğrencinin özerkliğinin ve girişimlerinin desteklenmesi:** Ders kitabı s.87’de “Sen ne yapmak istiyorsun, neler yapmak istemiyorsun? Bir iş seç ve isteklerini yaz” etkinliği, çalışma kitabı s.48 “Özgeçmiş formu hazırla” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**7. Sınıf içinde etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönlendirmesi:** Ders kitabı s.53’te “Arkadaşlarına sorunlarını sor ve onlara çözümler söyle” etkinliği, çalışma kitabı s.37’de “Arkadaşına yol tarif et” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**8. Öğrencileri farklı kitap, ansiklopedi, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmesi:** Ders kitabı ve çalışma kitabında bu ilkeye yönelik örnek bulunmamaktadır. İncelenen kitapta bu konuda örnek bulunmaması da yapılandırmacı yaklaşımın kendi kendine araştırma yapma, sorunlara çözüm bulma becerisi kazanan öğrenciler yetiştirme idealinden uzak bir tutum olarak görülebilir.

**9. Birincil kaynaklara yer verilmesi ve öğrencilerin bunlara yönlendirilmesi:** Ders kitabı s.32’de “Sınıfta neler var?” etkinliği, çalışma kitabı s.26’da “Bir arkadaş seç. Onu anlat” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**10. Konuya ilişkin temel kavramların, kavramlar arası ilişki ve farklılıklar açısından ele alınması:** Ders kitabı s.6’da resmi resim olmayan ve hem resmi hem resmi olmayan durumlarda kullanılmak üzere kavramlar verilerek uygun olanların işaretlenmesinin istenmesi örnek olarak verilebilir. Çalışma kitabı s. 3’te “Geliyorum ve ne söylüyorum?”

“Gidiyorum ve ne söylüyorum? Etkinliklerinde konuya ilişkin kavramlar verilerek uygun şekilde işaretlenmesinin istenmesi örnek olarak verilebilir.

**11. Değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmesi:** Ders kitabında bu ilkeye yönelik örnek bulunmamaktadır. Çalışma kitabında ise s.53'te “Senin ailen nasıl? Soyağacı çiz ve anlat.” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**12. Açık uçlu sorulara yer verilmesi:** Ders kitabı s.24'te “Sen neler yapıyorsun? Yaz.” etkinliği, çalışma kitabında s.26'da “Ülken nasıl bir yer? Önce anlat. Sonra yaz.” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**13. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine fırsat verilmesi (grafik çizdirme, çizelge oluşturma, kavram haritaları yaptırma, eksik haritaları tamamlama, boşluk doldurma vb.):** Ders kitabı s.89'da diyalogu oku ve boşlukları doldur” etkinliği, çalışma kitabı s.21'de “Zıt anlamlısını bul. Bulmacayı çöz” etkinliği örnek olarak verilebilir.

**14. Öğrencilere proje ve araştırma konuları verilmesi:** Ders kitabı ve çalışma kitabında bu ilkeye yönelik örnek bulunmamaktadır. Bu konuda örnek bulunmaması da incelenen kitabın yapılandırmacı yaklaşım açısından bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

**15. Öğrencilerin konuya ilgi ve merakını uyandıracak örnek olay, resim, metin vb. yer verilmesi:** Ders kitabı s.44'te emlakçıdan kiralanan istenilen örnek bir olaya yer verilerek görsellerle desteklenmesi örnek olarak verilebilir. Çalışma kitabı s.55'te “Benim vücudum” etkinliğinde örnek bir insan vücudu görseline yer verilerek vücudun belirli kısımlarının belirtilmesi örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak yukarıda da belirtildiği gibi İzmir Yabancılara İçin Türkçe ders kitabı ve çalışma kitabında ön bilgileri harekete geçirecek herhangi bir etkinliğin bulunmaması öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verdiklerini, kendi zihinlerinde yapılandırdıklarını ve özümstediklerini savunan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Ders kitabı ve çalışma kitabında bir önceki öğrenmeyi harekete geçirecek yeni bilgiyle ön bilgi arasında bağlantı kuracak etkinliklere yer verilmelidir. Böylece bilgilere arasında anlamlı bağlar kurularak kalıcı öğrenme sağlanabilir.

İncelenen kitaplarda öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak ifadelerle sıklıkla yer verilmesi öğrenciyi merkeze alan bir durumun göstergesidir. Bu sayede öğrenci öğrenmenin sorumluluğunu doğrudan kendi üstlenme beceri ve alışkanlığını kazanabilir. Kitaplarda ifadelerin öğrenciyi etkin kılacak şekilde kullanılmasına önem verilmesi olumlu bir durumdur.

Değerlendirme sürecinde ise aktif ölçme değerlendirme tekniklerine incelenen ders kitabında hiç yer verilmezken çalışma kitabında çok az sayıda yer verilmesi kitapların yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde eksik yönleri olarak sayılabilir. Konuyla ilgili olarak bu kitaplarda Türkçeyi başlangıç seviyesinde öğrenen öğrencilerden; öğrendikleri kelimelerle ilgili kavram haritaları oluşturmaları ya da dil ile bağlantılı proje yapmaları konusunda yönergeler verilmesinde yarar bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin başarılı olabilmesi için kitaplarda genellikle gerçek yaşamda kullanılabilecek bilgilere yer verilmesine özen gösterilir. Bu durum hem öğrenilen dilin günlük hayatta etkin kullanımını sağlar hem de yapılandırmacılığın temel ilkelerinden “bilginin

gerçek yaşamla bağlantılı olması" ilkesiyle uyumluluk gösterir. İncelenen kitaplarda da bu duruma dikkat edilerek gerçek yaşamla bağlantılı metin ve etkinlikler kullanılması olumludur.

İncelenen kitaplarda öğrencileri farklı kitap, ansiklopedi, web adresi gibi kaynaklara yönlendirmemesi, proje ve araştırma ödevlerinin verilmemesi öğrencinin farklı kaynaklardan yararlanmasına, farklı bilgi kaynaklarına ulaşip bilgiyi çeşitlemelerine olanak tanımadığı ileri sürülebilir. Bu kitaplarda bu konuyla ilgili olarak kelimelerle ilgili sözlük çalışması yapılması, metinde geçen bir yerin internetten araştırılması gibi etkinliklere yer verilerek öğrencilerin bilgiye farklı yollardan ulaşarak kendilerinin yapılandırılması sağlanabilirdi. Bunun yanında incelenen kitaplarda yapılandırmacılık yönünden eksiklikler bulunmasına karşın yaklaşıma paralel etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Bundan sonra hazırlanacak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik kitaplarda yapılandırmacı yaklaşıma dikkat edilerek uygun etkinliklerin yer verilmesi dilin birey tarafından daha etkin bir şekilde öğrenilmesi açısından önem arz etmektedir.

**Çalışma verilerinden hareketle geliştirilen öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:**

- Yapılan alan yazın taraması bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygunluğu açısından ele alınan ilk çalışmalardan biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine benzer araştırmalar yapılmalıdır.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik birden çok ders kitabı öğrenci seviyeleri de dikkate alınarak yapılandırmacı eğitim ilkelerine uygunluk bakımından karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmelidir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik ders kitabı hazırlayan uzmanlara yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili eğitimler verilerek bundan sonra hazırlanacak kitapların yapılandırmacı yaklaşım ilkeleriyle daha uyumlu olması sağlanmalıdır.
- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımın ilkeleri gözetilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerek ders kitapları gerekse ders kitapları dışında temel ders materyalleri hazırlayıp bunları derslerde başarıyla kullanabilme üzerine bilimsel araştırma ya da proje tabanlı eğitimlere yer verilmelidir.

### Kaynakça

- Akpınar, B. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü*, Eğitim-Bir-Sen Dergisi, 16-20.
- Aktaş. T. ve İşigüzel, B. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3, 128-145
- Arslan, A. (2009). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 143-154.
- Atabay, E. (2006). "Okul Deneyimi Dersi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözlemleriyle İlköğretim Okulöncesi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi", *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir: Özel Tefvik Fikret Okulları.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf ve Teknoloji Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Kuram Işığında Değerlendirilmesi*, (7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 2-3-4 Mayıs 2008), Nobel Yayıncılık.
- Eşgi, N. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi.
- Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring, 443-454.
- Güneş, F. (2009). *Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21.
- Jonassen, D. H. (1994). *Toward a constructivist design model*. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Karadüz, A. (2010), *Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 135-154.
- Kılıç, A. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Öğretmen Kılavuzuna Duyulan İhtiyaç ve İçeriği*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (s.343-349), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2001) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Yabancı Dil*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı.
- Marlowe, B. A. ve Page M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, Usa: Corwin Press.



- Ocak, G., Dai, A. (2010). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Göre Değerlendirilmesi". Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 01-21.
- Öz, F. (2011), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perkins David N. (1999), "The Many Faces of Constructivism." Educational Leadership, Novenber199:6-11.
- Sözer, E., Karaduman, H. ve Özdemir, D. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarının yapılandırıcı öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu bildirileri, 27- 29 Nisan 2007. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 165-172.Şahin, M. (2012). Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 129-154.
- Şahin, M. (2012). *Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 129-154.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırıcı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 49-52.
- The European Award for Languages – The language label2006.  
<http://ydyo.pau.edu.tr/Dosyalar/AVRUPA%20D%C4%B0L%20%C3%96D%C3%9CL%C3%9C%20%C3%87ER%C3%87EVES%C4%B0NDE.doc> (3 Nisan 2017 tarihli erişim.)
- Ulusoy, K. (2008). *Sosyal Bilgilerde Ders Kitapları*, Tay, B., Öcal, A. (ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wilson, B.G.(Ed.) (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Meslek Liselerinde Başarısızlık Kaynaklı Okul Terkinin İncelenmesi

Cevdet ERGÜL<sup>1</sup>

### Özet

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yılların en önemli eğitim sorunlarının başında okul terki gelmektedir. Eğitim sisteminden, bir belge almadan ayrılmak okul terki olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin gelişmesinde beşeri sermaye önemli bir faktördür ve yetişmiş, nitelikli insanlara ihtiyaç duyar. Bunun için meslek liseleri önemli bir misyonu üstlenmiştir. Meslek liselerinde, başarısızlık kaynaklı okul terkini konu alan bu çalışmada, meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin başarısızlık kaynaklı okul terki üzerine ilişkin algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olan kavramlar ve araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerdir. Bu evren içinden basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 321 kişiye ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Demografik Bilgiler Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma ölçeği ve başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili kavramlar listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < 0,05$  düzeyinde sınanmıştır. Frekans, standart sapma, ortalama değerler alınmış, faktör analizi uygulanmış, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi yapılmıştır. Ölçek alt boyutları arasında ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargılar şu şekilde sıralanabilir; Öğrencilerin başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen en önemli kavramın aile olduğu ve bunu ekonomik durumun ve okul çevresinin izlediği görülmüştür. Örneklem grubunun mesleki kıdemini, davranış boyutu algısı üzerinde etkili olduğu ve görev değişkeni açısından, okul yöneticilerinin başarı boyutunda, okul terki konusunu daha pozitif algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Terki, Ortaöğretim/lise, Başarısızlık, Mesleki Eğitim.

## Investigation Of Failure Related School Dropouts In Vocational High-Schools

### Abstract

The purpose of this study is to focus on the issue of dropping out from school as it is one of the most important educational problems in Turkey as well as in the world. A school dropout is defined as leaving the education system without getting any certification. For nations to develop, human capital plays a significant role by providing educated and qualified people. In this sense vocational high-schools carry a crucial mission. In this study which focuses on the school dropouts due to failure in vocational high-schools, the school principals and teachers' perceptions of school dropouts due to

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, [cevdetergul@hotmail.com](mailto:cevdetergul@hotmail.com), OrcID:0000-0003-4336-5766

failure is researched. Moreover, concepts that affect school dropout due to failure and any demographic differences that possibly have a role on the subject is analyzed based on the sample group participated in the study. Target population of the study is the vocational high-school teachers located in the city of Istanbul, Maltepe district though the 2015-2016 academic year. Based on this population 321 people are chosen at random. In this study relational screening model is used. In order to collect data the researcher has used 'Demographic Information Form', along with the research scale and the concepts that affect on school dropouts due to failure that are determined by the researched. The data obtained is analyzed through the program SPSS and the level of significance is set as minimum  $p < .05$ . Modes, deviation, mean are calculated, factor analysis is performed, the independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey tests are also carried out. In order to designate the relationships between the sub-groups, Pearson's correlation analysis is used. The conclusion of this study can be summed as: The most important concept that affects the students' school dropouts due to failure originates from family followed by economic situation and school environment. The professional seniority of the sample group is observed to have an influence on the perception of behavioral aspects and in terms of task variation, the school principals' success rate is observed to be directly proportional with having a positive perception on school dropouts.

**Keywords:** School dropout, middle/high school, failure, vocational education.

## GİRİŞ

Akademik başarı ya da tam tersi olarak akademik başarısızlık öncelikli olarak kendisi ve yakın çevresi için çok önemli olmakla birlikte, resme daha geniş bir çerçeveden bakıldığında toplumun geleceği için de büyük önem taşımaktadır. Her ne sebeple olursa olsun okul terkinin bireysel etkileri öncelikli olarak kendisi için yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamasına, toplumsal olarak da nitelikli insanların yetişmesinde engel oluşturacağından dolayı, toplumların geleceğine zarar verici etkiye sahiptir. Okul terki nedenleri içinde önemli bir yere sahip olan akademik başarısızlık, öğrencilerin mevcut kapasitelerini kullanmamaları, yapabileceklerinden daha düşük performans göstermeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de lise eğitimi zorunlu eğitim kademesinde yer almaktadır ancak OECD (2015)'nin "Bir bakışta eğitim raporunda" Türkiye'nin lise mezuniyet oranlarının OECD ülkeleri arasında oldukça gerilerde olduğu, OECD ortalaması %76 olan lise mezuniyet ortalamasına karşın Türkiye'nin %36 olduğu, yani sonlarda yer aldığı rapor edilmiştir (OECD, 2016).

Akademik başarı tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi lise eğitimin de önemli bir belirleyicisidir. Okula devam ya da terk kararında etkili olan başarı faktörü, sadece okul terkinde değil sonraki eğitim kademelerinde de etkisini göstermektedir. Akademik olarak yeterli bilgi, beceri ve eğitimle hazırlanan öğrencilerin akademik ve / veya iş seçimlerinde, daha az eğitim ve öğretim olanaklarına ulaşanlardan, çok daha fazla gelecek imkânına sahip olabilmektedirler. Öğrencilerin deneyimleri, eğitimleri ve bireysel özelliklerinin hepsi gelecekteki sonuçları etkileyebilmektedir.

Okulu terk etmiş bireylerin karşılaşacakları birçok problem bulunmaktadır. Bayhan ve Dalgıç (2012)'in çalışmalarında okul terkinin sonucunda yaşanan/yaşanacak bazı problemler, araştırmalara dayanarak incelenmiş ve bu sonuçlar aşağıda verilmiştir;

- Okul terki yaşayan kişiler diğerlerine göre iş bulmakta daha büyük sorunlar yaşadıkları (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, Polesel, 2011).

- Okuldan bir derece almadan ayrılan kişilerin daha uzun süre işsiz kalacakları ve iş bulsalar dahi lise mezunlarından daha düşük maaş aldıkları/alacakları (OECD, 2001).
- Okulu terk edenlerin gelecek yıllarda sağlık açısından hem fiziksel hem de mental olarak daha düşük seviyede oldukları (Groot and Maassen van den Brink, 2007).
- Eğitimsiz kalmanın sonraki kuşaklarda bugünden daha büyük bir sorun olacağı (Alexander, Enwisle and Kabbani, 2001).
- Liseyi bir belge almadan bitirenlerin suça karışmalarının/yönelmelerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Rumberger, 1987; Lochner and Moretti, 2004; Owens 2004).

Okul terkinin sonucunda bireyin yaşayacağı tek sorun elinde bir mezuniyet belgesinin olmaması değil, öncelikli olarak iş bulmakta sorunlarla karşılaşacak, daha düşük statülü işlerde çalışacak, yaşamı boyunca daha az para ile geçinmek zorunda kalacak, yaşam şartlarının zorluğundan, çevrelerinin de kendisi gibi düşük statülü insanlardan oluşmasından, yasal açıdan uygunsuz olan işlere yönelme gibi iyi olmayan durumları yaşama ihtimalleri daha yüksek olacaktır.

Başarısızlık kaynaklı okul terkinin konu alan çalışmaların da Türkiye’de sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların bazıları, ilköğretim düzeyinde, bazıları da okul terk riski üzerine olan çalışmalardır. Aşağıda bazı araştırmalar verilmiştir.

AÇEV (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılmış olan bir araştırmada; “İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya illerinde, nicel yöntemle 2356 kişiden (705 okulu terk etmiş çocuk ve annesi, 352 okula devam eden çocuk ve annesi, 241 öğretmen), nitel yöntemle 200 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden, kızların erkeklere göre daha fazla terk ettikleri gözlenmiştir. Okulu terk eden çocukların %83,5’inin annesi eğitimsizdir, okula devam edenlerin %62,2’sinin ise annesi okuryazardır. Ekonomik koşullar bakımından yetersizliklerin olduğu çocuklar, bir işte çalışma, okul masraflarını karşılayamama gibi nedenlerle daha fazla terk etmektedirler”.

Altinkurt (2008) tarafından yapılan ve devamsızlığın akademik başarıya etkisini belirlemeye çalışan araştırmada, “öğrencilerin devamsızlık ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucu, öğrencilerin akademik başarıları ile okul devamsızlıkları arasındaki ilişkinin ters yönde olduğunu göstermiştir”.

Bir başka araştırmada da okul terkinde yaşanan sonuçlara odaklanılmış ve, ortaya çıkan sonuçların; “düşük gelir, düşük vergi ve düşük meslek statüsü, işsizlik, suçlu, uyumsuz ve anti sosyal davranışlar, depresif ruh hali, intihar, toplumla bağın kopuk olması, düşük özsaygı ve olumsuz sağlık göstergeleri” olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada vurgulanan bir diğer konu ise birçok ülkede okulu bırakmanın önemli bir sorun olduğu ve ülkelerin en önemli önceliğinin okulu bırakma problemine çözüm geliştirilmesi gerektiğidir (Taylı, 2008).

Uysal (2008) tarafından yapılmış olan, okulu terk etmeyi etkileyebilecek etmenlerin araştırıldığı çalışmada, “öğrencinin kırsal kesimden gelmesi, okul kalitesinin düşük olması, okulun çok büyük veya çok küçük olması, okul atmosferinin olumsuz olması ve okuldaki öğretmenlerle öğrencilerin yaşadığı sorunların düzeyi öğrencinin okulu terk etmesinde pozitif düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır”.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan, “liseyi terk etmiş öğrencilerin algılarına göre liseyi terk etme nedenlerinin belirlenmesi, konulu nitel çalışma sonucuna göre, lise düzeyinde okul terk nedenlerinin akademik başarısızlık, isteksizlik ve okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri olduğu, ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerinde arkadaş, aile, öğretmen ve yöneticilerin etkisi olduğu vurgulanmıştır”.

Tunç (2011)’un yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre; “2006-2009 yılları arasında Erzurum il merkezinde, çeşitli nedenlerle, ortaöğretim kurumlarından okulu terk ederek ayrılan 200 birey üzerinde yaptığı çalışmada; okul terkinin kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra; daha düşük ders başarısına sahip olanlarda, ortaöğretim sınıf düzeylerine göre 10. sınıf düzeyinde, yüksek gelir düzeyine sahip olanlara göre düşük ve orta gelir düzeyinde olanlarda okulu terkinin daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır”.

Yorğun (2014) üç farklı grup ile çalışma yapmıştır ve bu çalışmaya ilişkin detaylara göre; “Birinci grup 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde yaşayan ve son iki sene içinde okulu terk etmiş 24 kişiden oluşmaktadır. İkinci grup 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir’de yaşayan ve örgün eğitimi terk ettikten sonra açık öğretim lisesine devam eden 454 öğrenciden oluşmaktadır. Üçüncü grup ise, İzmir ili merkez ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liseye devam eden 906 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler üzerinde okul terki riskini incelediği çalışmasında; lise öğrencilerinin okul terki davranışlarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda lise öğrencileri için okul terk riskini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Okul terki yordadığında; kızlara göre erkek olan, akademik başarısı yüksek olanlara göre daha düşük olan, kardeş sayısı daha az olan, aile desteği ve ilgisine daha az sahip olan öğrencilerin okul terki riskinin daha yüksek olduğunu saptamıştır”.

Sütçü (2015) tarafından yapılan “okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi” konulu araştırma sonucuna göre; “Cinsiyetin okulu terk etmenin üç alt boyutuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç boyutta da erkeklerin okulu terk etme riskleri kızlara göre daha yüksektir. Anne babası ayrı olan öğrenciler, anne babası birlikte olan öğrencilere göre okulu terk etme riskine daha fazla sahiptirler. Anne babanın birlikte yaşaması, başarısızlık algısı yüzünden okulu terk etme riskini, sessiz ve antisosyal davranma nedeniyle okul terk etme olasılığından daha fazla düşürmektedir. Özürsüz devamsızlık yapma terk etmenin üç alt boyutunu da artırmaktadır. Benzer şekilde, okul başarısının yükselmesi, okulu terk etme riskini azaltmaktadır. Ayrıca ailenin gelir seviyesi ile okulu terk etme arasında negatif ilişki vardır. Gelir seviyesi azaldıkça okulu terk etme riski artmaktadır”.

## YÖNTEM

Araştırma modeli, genel olarak, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreç içinde, verilerin toplanması ve analizini mümkün kılan şartlar bütünüdür (Dura, 2005, s. 343). Bu çalışmada, araştırma modellerinden biri olan tarama modeli ve bu model içinde yer alan tekil tarama ve ilişkisel tarama yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen

araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya günümüzde devam etmekte olan yani mevcut durumu, olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modeli kullanılırken, ilişki ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanmasına çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 öğretim yılı İstanbul sınırları içinde yer alan resmi mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan Maltepe ilçesinde yer alan, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Çok Programlı Lise alanlarında faaliyet gösteren 9 mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 321 öğretmen ve müdür/müdür yardımcısı araştırma anketini cevaplamıştır.

**Tablo 1.** Araştırmanın Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişkenler                      | f                               | %     |       |
|----------------------------------|---------------------------------|-------|-------|
| Cinsiyet                         | Erkek                           | 106   | 33    |
|                                  | Kadın                           | 215   | 67    |
|                                  | Toplam                          | 321   | 100,0 |
| Medeni Durum                     | Evli                            | 230   | 71,7  |
|                                  | Bekar                           | 91    | 28,3  |
|                                  | Toplam                          | 321   | 100,0 |
| Çocuk Sahibi Olma Durumuna       | Çocuk Sahibi Olanlar            | 101   | 31,5  |
|                                  | Çocuk Sahibi Olmayanlar         | 220   | 68,5  |
|                                  | Toplam                          | 321   | 100,0 |
| Öğrenim Durumu                   | Ön Lisans                       | 10    | 3,1   |
|                                  | Eğitim Fakültesi                | 105   | 32,7  |
|                                  | Teknik/Mesleki Eğitim Fakültesi | 47    | 14,6  |
|                                  | Diğer Fakülteler                | 73    | 22,7  |
|                                  | Lisansüstü                      | 86    | 26,8  |
|                                  | Toplam                          | 321   | 100,0 |
| Mesleki Kıdem Durumu             | 1/5 yıl                         | 45    | 14    |
|                                  | 6/10 yıl                        | 41    | 12,8  |
|                                  | 11/15 yıl                       | 82    | 25,5  |
|                                  | 16/20 yıl                       | 96    | 29,9  |
|                                  | 21/25 yıl                       | 38    | 11,8  |
|                                  | 26+                             | 19    | 5,9   |
| Çalışmakta Oldukları Okul Türüne | Toplam                          | 321   | 100,0 |
|                                  | Teknik ve End. Meslek Lis.      | 90    | 28,2  |
|                                  | Kız Meslek Lisesi               | 59    | 18,4  |
|                                  | Sağlık Meslek Lis.              | 34    | 10,6  |
|                                  | Ticaret Meslek Lis.             | 108   | 33,6  |
|                                  | Çok Programlı Lis.              | 30    | 9,3   |
| Görev Durumu                     | Toplam                          | 321   | 100,0 |
|                                  | Müdür/müdür yardımcısı          | 30    | 9,3   |
|                                  | Meslek Dersleri Öğretmeni       | 114   | 35,5  |
|                                  | Kültür Dersleri Öğretmeni       | 177   | 55,1  |
| Toplam                           | 321                             | 100,0 |       |

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyetlerine göre araştırmaya katılanların 106'sı (% 33) erkek, 215'i (% 67) kadındır. Medeni duruma göre araştırmaya katılanlardan 230'unun (% 71,7) evli, 91'inin (% 28,3) bekar olduğu görülmüştür. Çocuk sahibi olma durumuna göre araştırmaya katılanların 101'inin (% 31,5) çocuk sahibi olduğu, 220'sinin (% 68,5) çocuk sahibi olmadığı görülmektedir. Örneklem grubunun öğrenim durumlarına göre araştırmaya katılanların 10'u (% 6,4) ön lisans, 105'i (% 32,7) eğitim fakültesi, 47'si (% 14,6) teknik ve mesleki eğitim fakültesi, 73'ü (% 22,7) diğer fakülteler, 86'sı (% 26,8) lisansüstü eğitimi tamamladığı görülmektedir. Örneklem grubunun mesleki kıdem durumuna ilişkin dağılımlara göre araştırmaya katılanlardan, 45'inin (% 14) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 41'inin (% 12,8) 6-10 arası kıdem yılında olduğu, 82'sinin (% 25,5) 11-15 yıl arası kıdemde olduğu, 96'sının (% 29,9) 16-20 yıl arası kıdem grubunda olduğu, 38'inin (% 11,8) 21-25 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve 19'unun (% 5,9) 26 yıl ve üstü kıdem grubunda olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları okul türüne göre araştırmaya katılanların 90'ının (% 28,2) teknik ve endüstri meslek lisesi, 59'unun (% 18,4) kız meslek lisesinde, 34'ünün (% 10,6) Sağlık meslek lisesinde, 108'inin (% 33,6) ticaret meslek lisesinde ve 30'unun (% 9,3) çok programlı lisede görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun görev durumuna ilişkin göre araştırmaya katılanlardan 30'unun (% 9,3) Müdür/müdür yardımcısı yani yönetim görevinde olduğu, 114'ünün (% 35,5) meslek dersleri öğretmeni olduğu, 177'sinin (% 55,1) kültür dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Toplanma Araçları**

"Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri Ölçeği" araştırmacı tarafından, geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, örneklem grubunun kişisel bilgilerine ilişkin soruları içerirken, ikinci bölüm, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen 8 kavram ve üçüncü bölümde, başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin konuları kapsayan 45 ifadeden oluşmaktadır.

Öncelikli olarak tüm konular için ortak sunulan maddelerin veri ortamına kayıtları ayrı yapılmış ve faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü yapılmıştır.

Ölçeğin faktör analizi varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin dört boyut altında toplandığı ve araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki ile ilgili değerlendirme puanlarının güvenilirlik katsayılarına bakıldığında; araştırmanın 13 önermeden oluşan "faktör 1" boyutunu oluşturan soruların güvenilirliği 0,884 olarak yüksek bir değer bulunmuştur. Bu boyut, "İlişkiler Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 11 önermeden oluşan "faktör2" bölümünün güvenilirliği  $\alpha=0,789$  olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Destek Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 8 önermeden oluşan "faktör 3" bölümünün güvenilirliği  $\alpha=0,739$  olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Başarı Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 7 önermeden oluşan "faktör 4" bölümünün güvenilirliği  $\alpha=0,509$  olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Davranış Boyutu" olarak adlandırılmıştır.

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı içinde, İstanbul'un ilçelerinden biri olan Maltepe ilçesi sınırlarında bulunan, 9 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında aktif olarak görevine devam eden, öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Örneklem grubuna verilen 420 veri toplama aracından, 342 tanesi geri dönmüş ancak bunlardan 21 tanesi değerlendirilmeye uygun olmadığından (hepsi aynı seçenekler işaretlenmiş veya yarım bırakılmış) değerlendirilmeye alınmamış, değerlendirme toplam 321 anket ile yapılmıştır. Okullar ile önceden görüşülerek anket formları ulaştırılmış ve daha çok katılımcılara ulaşabilmesi ve zaman ayırabilmeleri için bir hafta sonra toplanmıştır.

Ulaşılan verilerin değerlendirilmesi için istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İstatistiksel analiz çalışmalarının sağlıklı ve güvenilir olabilmesi için istatistik çalışmalar için hazırlanmış olan paket programdan (SPSS) faydalanılmıştır. İstatistik çalışmalarında tanımlayıcı metotlar ve hipotez testleri yapılmıştır. Tanımlayıcı testler içinde; yüzde değerleri, ortalama değerler, standart sapma değerleri, frekanslar verilmiştir. Ayrıca yapılan hipotez testleri şunlardır; Anova testi, t-testi, posthoc/tukey testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz olan ve ikiden daha çok gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığının ortaya çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için kullanılır ve bunlar içinde en çok başvurulan test tukeydir (Kalaycı, 2005, s. 135). Sonuçlar için ayırt edicilik  $p < 0,05$  ve %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ölçek boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört alt boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılanların ilişkiler boyutu ile ilgili değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, genel ortalamanın yaklaşık olarak 4 olduğu ve bunun da ifadeler katılıyorum anlamı taşıdığı görülmüştür. İfadeler içinde, "Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir" ifadesi en düşük ortalamaya sahip iken, "Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler" ifadesi en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun destek boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilerine bakıldığında; araştırmaya katılan eğitimcilerin destek boyutu ifadelerinin değerlendirme puan ortalamaları incelendiğinde, "Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler" ve "Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir" ifadelerine ait puan ortalamalarının en yüksek, "Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır" ifadesi ile ilgili puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun başarı boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilere bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, "Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir" ifadesine verilen değerlendirme puanları ortalamasının en yüksek, "Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında



etkili olmaktadır” ifadesinde değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun davranış boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilere bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının genel ortalamasının yaklaşık olarak 3 olduğu ve bunun da kararsızlar yani orta seviye olduğu görülmüştür. İfadeler bazında puan ortalamalarına bakıldığında, “Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar” ifadesi değerlendirme puanlarının ortalamasının en yüksek, “Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır” ifadesinin değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki alt boyutları ile ilgili değerlendirme puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi sonucu araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki, alt boyutu ile ilgili değerlendirme puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar (t-testi) ‘ne göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t=-,416$ ;  $p=0,205>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t= ,574$ ;  $p=0,547>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t= 1,175$ ;  $p=0,916>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t= ,028$ ;  $p=0,503>0,05$ ).

Medeni durum değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=1,910$ ,  $p=,768>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t= -0,61$ ,  $p=,550>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=1,560$ ,  $p=,490>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=,028$ ;  $p= 1,227 >0,05$ ).

Çocuk sahibi olma değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,707$ ,  $p=,252 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,039$ ,  $p=,716 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-2,7654$ ,  $p=,536 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,466$ ,  $p= 0,003 >0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin analiz sonucuna göre, çocuk sahibi olanların puan ortalamaları çocuk sahibi olmayanlardan daha yüksektir.

Öğrenim durumu değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,403$ ,  $p=0,806 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,763$ ,  $p=0,550 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,222$ ,  $p=0,526 >0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,355$ ,  $p=0,841 >0,05$ ).

**Tablo 2.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Terki Davranış Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

| Alt Boyutlar    | Mesleki Kıdem | N   | $\bar{X}$ | ss     | F     | p     |
|-----------------|---------------|-----|-----------|--------|-------|-------|
| Davranış Boyutu | 1/5 yıl       | 45  | 2,9778    | ,54309 | 3,227 | ,007* |
|                 | 6/10 yıl      | 41  | 3,0732    | ,51915 |       |       |
|                 | 11/15 yıl     | 82  | 3,1951    | ,69280 |       |       |
|                 | 16/20 yıl     | 96  | 3,2083    | ,67927 |       |       |
|                 | 21/25 yıl     | 38  | 3,5000    | ,64724 |       |       |
|                 | 26+           | 19  | 3,0526    | ,62126 |       |       |
|                 | Toplam        | 321 | 3,1807    | ,65077 |       |       |

Mesleki kıdem değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,753$ ,  $p=0,584>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,282$ ,  $p=0,923>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (  $F=0,681$ ,  $p=0,638>0,05$ ). Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (  $F= 3,227$ ,  $p=0,007>0,05$ ). Buna göre, 21-25 yıl kıdem grubunda olanların puan ortalamaları, diğer kıdem gruplarından daha yüksektir. En düşük puan ortalamalarına sahip olan grupların ise, en düşük (1-5 yıl) ve en yüksek (+26 yıl) kıdem grubunda bulunanlardır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin tukey testi sonucuna göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (  $F=0,244$ ;  $p=0,913>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (  $F=0,428$ ;  $p=0,789>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,736$ ;  $p=0,142>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,975$ ;  $p=0,421>0,05$ ).

**Tablo 3.** Görev Değişkenine Göre Okul Terki Başarı Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

| Alt Boyutlar  | Mesleki Kıdem             | N   | $\bar{X}$ | ss     | F     | p     |
|---------------|---------------------------|-----|-----------|--------|-------|-------|
| Başarı Boyutu | Müdür/müdür yardımcısı    | 30  | 3,3000    | ,53498 | 3,922 | ,021* |
|               | Meslek Dersleri Öğretmeni | 114 | 2,9737    | ,63050 |       |       |
|               | Kültür Dersleri Öğretmeni | 177 | 3,1243    | ,63633 |       |       |
|               | Toplam                    | 321 | 3,0872    | ,63136 |       |       |

Görev değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,435$ ;  $p=0,648>0,05$ ). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,024$ ;  $p=0,134>0,05$ ). Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,922$ ;  $p=0,021<0,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucuna göre, okul yönetiminde görevli olan müdür ve müdür yardımcılarının başarı boyutu puan ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Başarı boyutunun görev değişkeni ilişkin Tukey testi sonucuna göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,318$ ;  $p=0,269>0,05$ ).

Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesine göre; destek alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 49,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,498$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre ilişkiler alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Başarı alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere

yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 33,6 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,336$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,139$ ;  $p=0,013<0,05$ ). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır. Başarı alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,363$ ;  $p=0,00<0,05$ ). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,139$ ;  $p=0,013<0,05$ ). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile başarı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 31,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,319$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça başarı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kavramlar listesine ilişkin bulgulara göre; Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarısızlık ve okul terki ile ilişkili olduğu düşünülen sekiz kavramı, en önemli olarak düşündüklerinden en önemsiz olarak düşündüklerine doğru bir değer vermeleri istenmiş ve buna göre her bir kavramın önem sırası ve sıklığı verilmiş buna göre; başarısızlık ve okul terkinde etkili olduğu düşünülen kavramların sırası ve sıklığı kavramlar listesine göre, araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenler, başarısızlık ve okul terki üzerinde etkili faktörler önem sırasına göre en önemli kavramın “öğrencinin ailesi” olduğunu belirtmişlerdir. Önem sırasında ikinci kavramın öğrencinin ekonomik durumu ve üçüncü sırada yer alan kavramın okul çevresi olduğu görülmüştür. Üçüncü sırada yer alan kavramın aldığı değere yakın değer arkadaşlar olduğu da görülmüştür. Kavramlara verilen değerlere göre en önemsiz olarak algılanan kavramların okul yönetimi ve okul kuralları olduğu görülmüştür.

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerine bakıldığında; Araştırmada elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda dört boyut ortaya çıkmış ve bu dört boyutta yer alan madde içeriğine göre boyutlar; ilişkiler, destek, başarı ve tutum olarak adlandırılmıştır. İlişkiler boyutu, öğrencilerin başarısızlık sonucu okul terki üzerinde etkili aile, arkadaş, okul ilişkilerini kapsamaktadır. Bu boyut içinde yer alan madde ortalamalarına göre, öğrencinin aile ilişkileri açısından ailenin desteğinin, öğrenciye pozitif katkı sağlayacağı söylenebilir. Bezer şekilde öğretmenlerle pozitif ilişkiler içinde olmanın da okul terkinin önlemede etkili olabileceği sonucu görülmektedir. Bu boyut ortalamalarına göre öğrencinin çevresi ile pozitif ilişkilerinin okul başarısına pozitif etki edeceği ve terki önlemede etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrenci başarısızlığında, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmasının (Dam, 2008; akt: Sezgin, Koşar, Koşar, S. ve Er, 2016) ve çocuğun çevreye uyumsuzluğu kadar okula uyumsuzluğu ve başarısızlığında ailenin etkili olduğu

bulunmuştur (Büyükkaragöz, 1990; akt: Sezgin, vd., 2016). İlişkiler açısından aile kadar etkili diğer faktör ise arkadaşlardır. Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin, çocukların okul hakkında olumsuz algı geliştirmesine, okulu reddetmelerine ve yıl boyunca süren akademik başarı düşüklüğüne neden olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir (Oral ve McGivney 2014; akt: Sezgin vd., 2016 ). Öğretmenlerle olan iletişim ve kurulan profesyonel ilişkiler, öğrencilerin başarısı ve okul devamı üzerinde etkilidir. Sadece öğrencinin değil, öğretmenin de öğrenciyi önemseyici yaklaşımları belirleyicidir. Araştırma sonucu, bu tür ilişkilerin, öğrenci başarısında etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde literatürde karşılaşılan çalışmalarda da bunlar dile getirilmiştir. Knesting (2008), okuldan ayrılma riskinde olan lise öğrencilerinin bir takım niteliksel vaka incelemesinin sonuçlarına dayanarak, riskli öğrencilerin eğitime devamına destek vermek için kararlı ve istekli öğretmenlerin önemine değinmiştir. Bu vaka çalışmasına katılan öğrenciler, yüksek, ancak ulaşılabilir, hedefleri olan öğretmenlerle olumlu iletişim kurmanın önemini vurgulamıştır. Bu öğretmenler, ilave öğretim ve akademik destek sağlamak için zaman ayırdılar; okul kurallarını takip etmeleri ve birbirlerine saygılı olmalarını beklediler ve öğrencilerin okula gitmekte zorlandığı izlenimi edindikleri durumlarda okul dışı yaşantılarını sordular. Bunlar, öğrencilerin kendilerini umursadıklarını düşündükleri öğretmenlerdi ve bunlar, düşerken ellerinden tutan öğretmenlerdi. Öğrencilerin en önemli şikâyetleri, okuldaki başarılarıyla ilgilenmeyeceğini düşündükleri öğretmenler oldu. Bunlar, ödevini yapamadığı ders içeriğiyle mücadele ettiğini söylediğinde ek bir destek sunmayan veya uzun süredir yokluğunda öğrenciyle konuşmayan, bir şey istemeyen öğretmenlerdi. Bu öğrenci grubu, öğretmen davranışlarını öğretmenlerin başarılı olmalarını beklemediği anlamına geliyordu; Başarıp başarmadıklarını umursamadılar. Mevcut çalışmada, etkinlik ölçeğindeki “yüksek öğretmen öz yeterliliği” düzeyleriyle ilişkili olan maddeler, öğrencilerin kendileriyle ilgilenen bir öğretmen olarak tanımlandığı şekildedir. Tüm bunlar göstermektedir ki, öğrencilerle kurulan ilişkiler onları sistemin içinde tutmaya yardımcı olacaktır. Destek boyutuna ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında genel, örneklem grubunun bu boyuta ilişkin ortalama puanlarına göre, 3,20 ile 4,09 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada ortaya çıkan durum öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı desteğin onların başarı ve devam kararlarını olumlu olarak yansıyacağını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre en düşük ortalama, okulun kurallarına ilişkin olmuştur. Görüşler, okul kurallarının öğrencilerin okul terki üzerindeki etkisinin diğer faktörlere göre çok etkili olmadığı yönündedir. Sherman (2004; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98) öğretim uygulamasının etik olması öğretmenlerin öğrencilerin kişisel öğrenme alanlarına girmeleri, onların niteliklerini keşfetmeleri ve o alanların bireyselliğinin farkında olmasını gerektirmektedir. Öğrencinin kişisel öğrenme alanına girmeye gayret eden öğretmen, öğrencinin ilgisini çekecek, arkadaşça ve öğrenciyi motive edici aktivitelerden oluşmuş uygulamaları tasarlamalı ve bununla ilgili stratejiler geliştirmelidir. Belki de öğretimde etik olmak, öğrenci ve okul arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmayı sağlayacak öğretim stratejileri ve uygulamaları geliştirebilmektir. Öğretimin etik yönü öğretmenlerin karşısındaki kişiyi dinlemesi ve onları tutkuyla gözlemlemesi sanattır. Öğretmenler doğru, adaletli ve erdemli olmalıdır. Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini titizlikle gözlemlemelidir (Noddings, 1984; Monen, 2002; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98). Başarı boyutunda ulaşılan sonuçlara göre, okul

yönetici ve öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamalarının daha düşük olduğu, daha olumsuz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. En düşük değer, bazı öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık yapmalarında etkili olduğu yönündendir. Bu boyuttaki en yüksek puanın ise, "Eğitim Sisteminin (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir" ifadesine verilmiştir. Genel olarak, öğretme, ders, müfredat konularının yer aldığı bu boyutta katılımcılar daha olumsuz değerlendirmede bulunmuşlar yani, başarısızlık ve okul terkinde bu konuların daha az etkili olduğunu düşünmektedirler. (Deci ve Vansteenkiste, 2003; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 88) modern yaşamda yarışmalar ve rekabete bağlı ödüller kazanmaya çalışmanın daha yaygın hale geldiğini belirtmektedirler. Ancak kazanmaya odaklanmak üretkenlik karşıtı bir yaklaşımdır. Onlara göre öğretmenler ve öğrenciler kazanmaya odaklanacağına, iyi performans göstermeye çalışmak öğrencinin motivasyonun üzerinde daha pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Performansa dayalı bir yaklaşım geliştirmek işbirliği, kolektif çalışma ve bireylerin arasındaki bağlılık gibi belirli özelliklerle öğrencilerin akademik başarısında motive edici olmaktadır. Okullar temel olarak öğrenci başarısını notla ölçmektedir. Öğrenciler aldıkları notlara göre sıralanmaktadır. Bu durumda notları düşük öğrencilerin motivasyonun negatif yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Knesting Lund, Rourke, ve Gabriele, (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin mezun olmadan ayrılmasına neden olan pek çok farklı teori olduğunu ancak öğrencilerle bunun nedenleri hakkında konuşulmadığını belirtmektedir. Kortering ve Braziel (1999; akt: Knesting Lund, vd, 2015), öğrenim gücünü çektiği için okulu bırakan öğrencilere, okula geri dönüp dönmeyeceği gibi sorular sormuş ve okula devam ettiren nedenler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın bir parçası olan 44 kişiden% 64'ü, okulu bırakmalarına rağmen okula geri dönmeyi düşüneceklerini belirtmiştir. Geri dönmek durumunda kaldıklarında okulda daha fazla başarı elde etmeleri için nelere ihtiyaç duyacaklarını tartışırken, katılımcıların çoğunluğu kendi davranışlarıyla ilgili, örneğin okul hakkındaki tutumlarını değiştirme veya çalışma alışkanlıklarını geliştirme gibi bir çözümler belirlemiştir. Aynı zamanda, katılımcıların çoğunluğu öğretmen ve yönetici faktörleri konusunda da belirli önerilerde bulunmuştur. Bu yanıtların birincil teması, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının değişimidir: "Tutum sorunumuz yok", "Öğretmenlerin sakinleşmesi gerekir, biz artık çocuk değiliz", "Öğrencileri zengin ve fakir olarak ayrı sınıflara koymayı bırakmalılar" ve "Öğretmenler öğrenciden daha iyi olduklarını düşünüyorlar", gibi yorumlar ortaya çıkmıştır (Knesting Lund, vd, 2015). Davranış boyutu değerlendirmelerine göre, en düşük ortalamaya sahip olan boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun verdiği cevaba göre en düşük ortalama değer alan, "Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır" ifadesi olmuştur. Bu grupta yer alan "Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar" ifadesi ise en yüksek puan almışlar yani öğretmenlerin bu ifadeye daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Liseye devam eden bir öğrenci hala ergenlik döneminde ve bu dönemin özelliklerine göre bir takım davranışsal sorunlar yaşamaktadır. Bu yaşta karşılaşılan ergenlik sorunları bazen çok daha büyük olabilmektedir. Bu dönem öğrencilerin alacakları pozitif yaklaşımlar onların okul terki sorunundan uzaklaşmasını sağlayabilir. Gorham ve Christophel (1992; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 87)'a göre, öğretmenlerin pozitif davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi öğretmenlerin negatif davranışlarının öğrencideki motivasyon eksikliği

üzerindeki etkisiyle kıyaslandığında, negatif duygular öğrenciyi daha fazla etkilemektedir. Arkadaşları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığı ve daha az başarılı oldukları okul terki konulu bir araştırma sonucunda ortaya koyulmuştur (French ve Conrad, 2001; akt: Tunç, 2011) Harmer (1991; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 86)'a göre öğrenciyi cezp edecek ve öğrenci dostu bir ortam yaratmanın en iyi yolu öğretmenlerin, öğrencilerin ne yaptığının ve nasıl hissettiğinin farkında olmasıdır. Bu öğretmenin öğrencileriyle göz teması kurması, öğrencilerinin söylediklerini gerçek anlamda dinlemesi ve uygun şekilde cevap vermesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin davranışları öğrenciler için okulu daha cezp edici bir yer haline getirmekte ve okulla arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmakta çok önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerinde demografik özelliklerin etkisine göre; araştırmaya katılan, örneklem grubunun görüşlerine göre, başarısızlık kaynaklı okul terki, başarı alt boyutu ile görev değişkeni arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görev grupları içinde yer alan okul yöneticilerinin, meslek ve kültür dersi öğretmenlerine göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin konuya bakışları yönetim grubuna göre olumsuz olduğu görülmüştür. Başarısızlık kaynaklı okul terkinde, başarı boyutuna ilişkin, öğretmenler yöneticiler kadar etkili olduğunu düşünmemektedir. Sınıf için uygulamalarda ve öğrencilerle ilgilenen grup öğretmenler olurken diğer taraftan sorunların nedenleri ve çözümünde de yönetim grupları konunun daha yakın muhatabı olmaktadır. Ulaşılan bir diğer bulguya göre, davranış alt boyutu puan ortalamaları mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem açısından deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin algıları diğer deneyim gruplarına göre daha olumsuz olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kariyer özelliklerini çağrıştırmaktadır. Bray, Cambell ve Grant (1974; akt: Bakioğlu, 1994) en başarılı kariyer periyodunun mesleğe başladıktan beş ve yedi yıl sonra gerçekleştiğini ve başarıya ilgi, istek ve otonominin bu yıllardan sonra arttığını ortaya çıkardılar. Bakioğlu'na (1996) göre kariyere giriş evresinde yer alan öğretmenler, mesleğe yeni girmiş olmanın getirdiği "şok" ile mücadele ederken aynı zamanda mesleki yetersizlik duygusu ve zamanının ve enerjisinin çoğunu sınıf ortamını, sistemi ve yeni dahil oldukları örgütü anlamaya harcamaktadırlar. Aynı zamanda bu evredeki öğretmen özel hayatını düzene koymak ve daha fazla sorumlulukla karşı kaşıya kalmak durumundadır. Galanaki'ye (2004; akt.: Bakioğlu ve İnandı) göre de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sahip olduğu paylaşım düzeyine sahip olmaları beklenmemelidir. Diğer bir ifade ile kariyere giriş evresinde öğretmenin baş etmesi gereken oldukça fazla sayıda "kriz durumu" olduğu ve tüm bu karmaşa durumunun bireyin yalnızlaşmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında deneycilik evresinde öğretmenler tarafından, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002).

Başarısızlık kaynaklı okul terkinde etkili olduğu düşünülen faktörlere göre; başarısızlık kaynaklı okul, terkinde etkili olduğu düşünülen kavramlar listesi sıralamasında ulaşılan bulgulara göre; birinci faktörün aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul terkiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, birincil sebep olarak aile sebebi



karşımıza çıkmaktadır (Fitzpatrick ve Yoels, 1992; Nam, Rhodes ve Herriott, 1968; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Kavramlar listesinde ulaşılan bulgulara göre, okul terkinde etki eden faktörlerden ikincisi de öğrencinin ekonomik durum olmuştur. Yani okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşüne göre, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde öğrencilerin ekonomik durumunun kötü olması etkilemektedir. Pek çok araştırmacının da belirttiği gibi sosyo-ekonomik durumu düşük bir ailenin üyesi olmak okul terkini tetikleyen pek çok unsurla ilişkilendirilmektedir. Bu tetikleyici unsurlardan birkaçı arasında öğrencinin not ortalamasının düşük olması, okul dışındaki etkinliklerin azlığı ve sosyal ilişkilerin zayıflığı sayılabilir (Ream ve Rumberger, 2008; McNeal, 1995; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Çocuk yoksulluğu ve beraberinde getirdiği dezavantajlı durum, en büyük izlerini ilk olarak çocukların eğitim yaşamlarında göstermektedir. Eğitim hayatında başlayan bu olumsuzluklar kişilerin yaşam boyu tecrübelerini etkileyebilmektedir (Coley ve Baker, 2013; Isaacs, 2010; akt: Coşkun, 2014). Oral ve McGivney (2014; akt: Sezgin vd., 2016 ) tarafından yapılan çalışmada ailenin sosyo ekonomik açıdan düşük bir seviyede olması, çocukları okuldan uzak tutan en önemli etken olarak görülmektedir. Kavramlar listesine göre, etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise okul çevresi olmuştur. Aslında okul çevresine yakın oranda ulaşılan diğer bulgular, arkadaş çevresi olmaktadır. Her iki kavramı da birbirinden çok uzak olarak değerlendirmemek gerekir. Sosyoekonomik durumu düşük bir çevrede yaşamak, benzer özel özelliklere sahip insanlarla birarada olmak anlamına gelmektedir. Bireylerin kendilerine çevreden soyutlamaları oldukça zordur. Rumberger (2001), akran gruplarının ve çevrenin, öğrencilerin okulu terk etmeleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve okul terkiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Okul kaynaklı nedenler arasında yer alan olumsuz arkadaş çevresinin akademik başarı üzerinde etkili olduğuna dair bulgu Köksal ve diğerlerinin (2013) ve Tosun'un (2012) yapmış olduğu çalışmalarda akademik başarı ile arkadaş çevresinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Sezgin, vd., 2016). Sonuç olarak araştırmada ulaşılan bulgular literatür ile benzerlik göstermiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler getirilebilir. Başarısızlık kaynaklı okul terkinin önlenmesi için, öncelikli olarak öğrencilerin eksik olan alt yapılarının desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okullarda son yıllarda bu konuda önemli uygulamalar yapılmıştır. Ancak öğrencilerin katılımının sağlanması için de önlemler alınmalıdır. Ailelerin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Ailelerle sıklıkla görüşmeler yapılması ve rehberlik servislerinin ailelere yönelik eğitim programları düzenlemesi, terki önleme ve oranları düşürmede etkili olabilir. Okul çevresinin olumsuz etkilerinin azaltılması için öğrencilerin okul içinde kalmaları için önlemler alınmalıdır. Bunun için sosyal alanların artırılması, öğrenciler için bu alanlarda katılabileceği faaliyetler yapılması, öğrencilerin okul dışındaki olumsuz çevrelerden uzaklaşmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin olaylara ya da terke ilişkin konulara yaklaşımları da etki edebilmektedir. Çok genç deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin bakış açılarının daha olumsuz olabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kariyer özelliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle başarısız, terke eğilimli öğrencilerle, mesleki kıdemi orta grupta olan öğretmenlerin ilgilenmesi, rehberlik etmesi terkin önlenmesi veya azaltılmasında etkili olabilir. Okul terklarine yönelik öğrenci

takibini sağlayabilecek yazılımlar geliştirilerek kullanımı sağlanmalıdır (okulların kullanımına sunulmalıdır).

### KAYNAKÇA

- AÇEV (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Nisan
- Bakioğlu, A. & İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17–28
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Bradley, C. & Renzulli, L. A. (2011) The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Social Forces* 90(2), 521-545.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2014). Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: Pısa 2012 ve Ankara Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Dura, C. (2005). *Düşünme araştırma yazma*, Ankara: Ekin Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knesting Lund, K., Rourke, B., & Gabriele, A.J. (2015). Teachers’ efficacy for supporting at risk students and their perceived role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education*, 5, (2), 158-168.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Knesting-Lund, K., Reese, D., & Boody, R. (2013). Teachers’ perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57-71. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i4.4281>

- Lam, Y. and Wong, A. (1974). Attendance regularity of adult learners. An examination of content and structural factors. *Adult Education*, 24, 130-142
- Lamb S, Markussen E,. (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer; 2011.
- OECD (2016). *Bir Bakışta Eğitim, 2015* [http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/graduation-and-entry-rates\\_f36b1100-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/graduation-and-entry-rates_f36b1100-en) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 17.02.2017)
- Oral, V. ve Yurtal, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf düzeyinde arkadaşlığın sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Rumberger, R. (2001). "Who drops out of school and why." Paper prepared for the National Research Council, Committee on Educational Excellence and Testing Equity Workshop, School Completion in Standards-Based Reform: *Facts and Strategies*, Washington, D.C., July 17-18, 2000.
- Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge, Mass.: *Harvard University Press*.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. DOI:10.17679/iuefd.17119535
- Shah, Z., Alam, S. & Baig, S. (2012) The Moral Dimension of Teaching, Affectionate Schools and the Student Drop Out: *The Case Study of a Mountainous Community in Pakistan*. *International Journal of Progressive Education*, 8(2), 84-101.
- Sütçü, Z. (2015). Okul terk riski ölçeği'nin geliştirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 91-104.
- Tunç, E. (2011). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyi. *Yayımlanmış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uysal, A. ve Şahin, Y. (2007, 5-7 Eylül). Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunu tetikleyen yapısal/çevresel faktörler. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, *Osmangazi Üniversitesi*, Tokat-Türkiye.
- Yorğun, A. (2014). Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.

## İtalyan Basınında İzmir'in İşgali

Ayşegül ŞENTÜRK<sup>1</sup>, Bayram Ali YAVUZ<sup>2</sup>

### Özet

Birinci Dünya Savaşı öncesinde ülkeler kendi çıkarları doğrultusunda aralarında ittifaklar kurmuşlar, bu bloklaşmanın öncülüğünü 1882 yılında Almanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve İtalya ile anlaşarak başlatmıştır. Ancak İtalya, Birinci Dünya Savaşı'nı başlatan Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun, kendisine danışmadan hareket ettiği bahanesini öne sürerek daha sonra tarafsızlığını ilan etmiştir. Savaş başladığında tarafsızlığını ilan etmiş olan İtalya, çıkarları doğrultusunda İngiltere ve Fransa ile 26 Nisan 1915'te Londra Antlaşması'nı imzalayarak İtilaf Bloku içinde yer almış, 20 Nisan 1917 tarihli St. Jean de Maurienne Antlaşması ile de Anadolu topraklarından İzmir, Konya ve Antalya'yı çevreleyen dikdörtgen bir bölgenin kontrolü kendisine bırakılmıştır. Ancak savaş sonunda toplanan 18 Ocak 1919 tarihli Paris Barış Konferansında İzmir'in Yunanistan'a bırakılması İtalya için hayal kırıklığı oluşturmuştur. Yunanistan 15 Mayıs 1919 sabahı İzmir (Smyrna) kentinin işgaline başlamıştır. Bu çalışmada, gizli antlaşmalarda kendisine İzmir'in vaat edildiği İtalya'nın, basınında bu işgali nasıl yorumladığını göstermek açısından, farklı sosyal ve kültürel kitlelere hitap eden başlıca iki İtalyan gazetesi olan Avanti ve La Stampa taranmış; İzmir'in, Yunanlılar tarafından işgalinin İtalyan basınındaki yansımaları ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İtalya, İzmir, Smyrna, Avanti, La Stampa.

## Occupation Of İzmir In The Italian Press

### Abstract

Prior to the First World War, countries established alliances among themselves in their own interests, and this bloc began in 1882 with an agreement with Germany, the Austro-Hungarian Empire and Italy. However, Italy later declared its neutrality, citing the pretext that the Austro-Hungarian Empire, which had begun the First World War, acted without consulting it. Italy, which declared its neutrality when the war started, signed the London Treaty with England and France on 26 April 1915 and took part in the Entente Bloc. With the Jean de Maurienne Treaty, the control of a rectangular region surrounding İzmir, Konya and Antalya from Anatolian lands was left to him. However, it was disappointing for Italy to leave Izmir to Greece at the Paris Peace Conference held on 18 January 1919 at the end of the war. Greece began the occupation of Izmir (Smyrna) on the morning of 15 May 1919. In this study, the two Italian newspapers Avanti and La Stampa, which appeal to different social and cultural masses, were searched in order to examine the occupation of İzmir from different perspectives; reflections of the occupation of İzmir by the Greeks in the Italian press were discussed.

**Keywords:**Italy, İzmir, Smyrna, Avanti, La Stampa.

<sup>1</sup> Dr.Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, [aysegulsenturk@sdu.edu.tr](mailto:aysegulsenturk@sdu.edu.tr), OrcID: 0000-0002-1072-0592

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, bayram\_ali\_yavuz\_hotmail.com.

## GİRİŞ

1900'lü yılların başında başlayan silahlanma yarışı, modern silahlarla birlikte dev orduları ortaya çıkarttı. 1910 yılından itibaren gergin olan Avrupa diplomasisi, 1913 Balkan Savaşları sonundaki antlaşmalar neticesinde kısmen bir yumuşama dönemine girmiş olsa da Haziran 1914'te meydana gelen bir olay bu yumuşama diplomasisini durdurup tarafların kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için bekledikleri fırsatı sunmasıyla son buldu. Haziran 1914 yılında Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, Sırbistan'a gözdağı vermek amacıyla ordunun Bosna-Hersek'te bir tatbikat yapması ve bu tatbikatta teftiş için bizzat İmparator Franz Joseph'in katılması kararlaştırılmıştı. Ancak imparatorun o tarihteki hastalığından dolayı teftişe Arşidük Ferdinand katıldı. Tatbikat bittikten sonra Saraybosna şehrini ziyaret eden Arşidük, Rathaus'a giderken Bosna-Hersek'i Sırbistan'a bağlamak amacıyla kurulmuş olan "Kara El" örgütü mensubu olan milliyetçi grup tarafından düzenlenen suikastte, karısı Düşes Hohenberg ile birlikte öldürüldü<sup>3</sup>.

Arşidük Ferdinand'ın öldürülmesiyle Avusturya-Macaristan İmparatorluğu seferberlik hareketine girişti ve 23 Temmuz'da Sırbistan'a kabul edilmesi pek de mümkün olmayan bir ultimatoma gönderdi. Kabul edilmesi için 48 saatlik bir süre tanıdı. Sırbistan'ın ultimatoma bazı konularını tekrar görüşme talebine rağmen, Almanya'nın da desteğini alan Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun Sırbistan'a savaş ilan etmesiyle 1918'e kadar sürecek olan Birinci Dünya Savaşı resmen başlamış oldu. Bu savaşta önce İttifak sonra İtilaf Blokunda yer alan İtalya'ya, İtilaf devletlerinin aralarında paylaştıkları gizli anlaşmalarda, Osmanlı Devleti topraklarından İzmir şehri vaat edilmişti. Ancak İtalya savaşın galipleri arasında bir devlet olmasına rağmen savaş sonunda umduğunu bulamadı. İngiltere'nin marifetiyle İzmir ve çevresi Yunanlar tarafından işgal edildi. Tüm bu gelişmeler İtalyan basınına yansıdığı gibi Akdeniz hâkimiyeti açısından büyük hayalleri olan İtalya yönetiminin işgalden sonra izleyeceği politikaları da etkiledi. Savaş sonunda umduğunu bulamayan İtalya, Türk Milli Mücadelesi devam ederken partnerlerini Anadolu'daki işgal ve planlarında yalnız bıraktı ve Anadolu'yu terk eden ilk İtilaf devleti oldu.

### Birinci Dünya Savaşı Öncesi İtalya

1870 yılında İtalya'nın siyasi birliğini sağlamasıyla, Viyana Kongresi ile belirlenmiş olan Avrupa siyasi haritası ve güçler dengesi değişmek zorunda kalmıştır. Avrupa ve Akdeniz için stratejik bakımdan önemli ve büyük bir güç olarak İtalya Cumhuriyeti yerini almıştır. Ancak İtalya'nın siyasi birliğini sağlamada geç kalması ve sanayi alanında ileri bir düzeye erişememesi, Avrupa'da ki güç dengesinde kendisine yer bulabilmek için onu sömürgecilik faaliyetine yönlendirmiştir.

Bu dönemde Avrupa'da almak istediği büyük güç statüsündeki devlet imgesi hayalinden dolayı İtalya'ya, Avrupalı devletler tarafından büyük devletmiş gibi davranılması - özellikle ABD'nin Monroe Doktrini sonucu Avrupa işlerinden uzak durması nedeniyle-

<sup>3</sup>Suikast, sosyalist bir çizgide olan Avanti Gazetesi'nin 29 Haziran 1914 tarihli yayınında "Avusturya'nın mirasçısı ve karısı öldürüldü" şeklinde ilk sayfadan haber yapılmıştır.

“nezaketen” olmuştur<sup>4</sup> ( Best&Schulze&Maiolo&Hanhimaki, 2012:12).Örneğin, İtalya’nın1900-1913 yılları arasında savunma harcamasına bakıldığında en yüksek olduğu rakamla bile Avrupa’daki büyük devletlerarasında son sırada gelmektedir. Ancak büyük devletler İtalya’nın büyük devletler statüsünde yer alma arzusunun her zaman kendi çıkarlarına uygun olarak kullanmışlardır. İtalya’nın büyük devletler statüsünde yer alma arzusunun, diğer büyük devletler tarafından nasıl kullanıldığı ileride daha net olarak görülecektir.

### İtalya’nın Birinci Dünya Savaşına Girişi ve Paris Barış Konferansı

28 Haziran 1914’te bir Sırp milliyetçisi olan GavriloPrincip tarafından Avusturya-Macaristan veliahdı Arşidük Franz Ferdinand’ın Saraybosna’da öldürülmesiyle başlayan ve başlangıçta üçüncü bir Balkan savaşı olarak adlandırılan savaş, kısa zamanda belirlenmiş olan ittifaklar silsilesini hareket geçirmesiyle bir dünya savaşı haline gelmiştir.

Almanya’nın siyasi birliğini tamamlamasıyla, Avrupa kıtasında güç dengeleri değişmiş ve bunun sonucunda İngiltere ve Rusya Almanya tehdidi karşısında birbirlerine yakınlaşmışlardır. Bu yakınlaşma sonrasında Almanya-Avusturya Macaristan-İtalya üçlüsüne karşı, 1894 Fransız-Rus, 1904 İngiliz-Fransız ve 1907 İngiliz-Rus Anlaşmaları ile İngiltere-Fransa-Rusya Üçlü İtilaf Bloku ortaya çıkmıştır.

İtalya’nın savaştan beklentisi, daha çok toprak parçası elde etmek üzerine kuruluydu. İtalya’nın dış politikasını uzun süre meşgul eden daha çok toprak parçası kavramı 1870’te İtalya’nın siyasi birliğini sağlama projesi ile birlikte gelişen irredantizmin sonucuydu. Latince “geri alınmamış anlamına gelen “irredemptus” kelimesinden (İnsel, Cumhuriyet, 04 Ekim 2016:11)türemiş ve “geri alınmamış, kurtarılmamış topraklar” demek olan bu kavram, dil, gelenek, görenek ve çeşitli kültür değerleri bakımından bir birlik göstermesine rağmen, ana yurt dışında kalmış halkın yaşadığı toprakları ana yurt sınırları içine almak düşüncesini ifade etmekteydi. İtalya’nın siyasi ve kültürel bir hareket olarak da tanımladığı bu terimin kullanımı daha sonraki benzer kullanımlar için genişletildi. Buna göre İtalya’nın iddia ettiği irredantist topraklar; Trentino, Trieste ile Avusturya sahili, Gorizia-Gradisca ve Istria yanı sıra Zadar ile Rijeka ve Dalmaçya’yı içine almaktaydı (Lunzer, 2018:16). Dolayısıyla İtalya’nın istediği bazı topraklar Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’ndaydı ve Avusturya-Macaristan ile sınır sorunları vardı (Neilson, 2007:95).Ayrıca İtalya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, Balkan bölgesinin lideri olmak isteyen iki zıt kutuplu güçler idi.

İtalya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun Sırbistan’a savaş ilanında kendisine danışmadığı bahanesiyle 3 Ağustos 1914’te tarafsızlığını ilan ederek İttifak Bloku’ndan ayrıldı. 30 Eylül 1914’te Başbakan Salandra: “...Eğer Avusturya-Macaristan’dan tavizler koparılabilseydi tarafsızlık anlamlı olabilirdi fakat Avusturya-Macaristan’dan İtalya’nın istediği tavizler alınmadığı gibi, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun egemenliği altında bulunan İtalyan şehirlerini de İtalya için bir başkası kurtarmayacaktır” diyerek İtalya’nın tarafsız kalmaması yönünde bir rapor sundu (Renouvin, 1969:214). Bu arada özellikle

<sup>4</sup>İngiltere ve Fransa’nın İtalya’ya büyük devlet politikası uygulamasının sebebi ABD’nin Monroe Doktrini nedeniyle Avrupa işlerinden uzak durmasıdır.

liberal partinin sağ kanadı, fran-masonlar, Hristiyan demokratlar ve Mussolini çevresinde toplanan az sayıda bazı sosyalistler İtalya'nın savaşa katılmasını savunuyorlardı. Savaş taraftarlarına karşı olanlar ise sosyalistler ile liberallerin büyük bir kısmı ve özellikle on iki yıl İtalyan siyasetinin ağır taşlarından olan Giovanni Giolitti idi (Grassi, 2010:21).

İtalya kendi çıkarlarını sağlamak için hangi taraftan daha fazla çıkar sağlayabilirim düşüncesiyle gerek İttifak Bloku ile gerekse de İtilaf Bloku ile yaptığı görüşmeler sonunda, Fransa-İngiltere-Rusya Bloğuna kendini bağlayacak anlaşmayı 26 Nisan 1915 tarihinde kabul etti. Buna göre; ilk madde (D.D.I. (*Documenti Diplomatici Italiani*), *Quinta Serie*, vol.III:369), Rusya'nın İtalya'yı Üçlü İtilaf Bloğunda istememesi sebebiyle "*Fransa, İngiltere, İtalya ve Rusya'nın genel kadroları arasında derhal askeri bir sözleşme imzalanacak; bu anlaşma, Rusya'nın Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na karşı kullanacağı askeri güçleri aşgari seviyeye indirecektir*" şeklindeydi. 26 Nisan 1915'te kabul edilen Londra Antlaşması daha çok İtalya'nın Adriyatik merkezli çıkarlarını korumakla birlikte 9.madde<sup>5</sup> ile kendisine Anadolu'da ipotekli de olsa bir işgal bölgesi vermektedir (DDI, *Quinta Serie*, vol.III:372).

1916 Nisan ve Mayıs'ında İngiltere, Fransa ve Rusya arasında yapılan anlaşmalardan İtalya'nın haberdar edilmemesi ve İtalya'nın bu anlaşmaları öğrenmesi üzerine müttefiklerine yaptığı baskı sonrasında müttefikler de, kesin bir anlaşmanın olmadığını, sadece Osmanlı İmparatorluğu'nun paylaşılması konusunda fikir alışverişi yapıldığını kabul etmişlerdi. İtalya Ortadoğu'ya açılmak için Osmanlı Devleti'nin parçalanması durumunda paylaşılacak bölgeler arasında kendisine, Anadolu'da Antalya ve Mersin ile İzmir'in bırakılmasını (Armaoğlu, 1983:75) istemesine rağmen daha önceki antlaşmalarda Mersin'in Fransa'ya bırakılmış olması İtalya ile Fransa'nın arasında tartışma konusu oldu. Sonuç olarak İtalya'ya Mersin hariç<sup>6</sup> İzmir, Antalya, Konya ve Aydın'ın bırakılmasıyla, İtalya da Osmanlı Devleti'nden toprak alacak büyük güçlerden biri oldu. Ancak St. Jean de Maurienne görüşmelerindeki bir madde, İtalya'nın çıkarların riske atabilecekti nitelikteydi. Nitekim Rusya'da Bolşeviklerin iktidara gelmesi üzerine "*Alınan kararların her biri sadece ilgili hükümetler tarafından onaylanmışsa geçerli olacaktır*" (DDI, *Quinta Serie*, vol.VII:577) maddesi gereği alınan kararlar Rusya tarafından onaylanamamış, bunun sonucu İtalya Anadolu'ya göçmen yerleştirme politikası için basamak görevi görecek bölgeleri kaybetmiş oluyordu. Bolşevik İhtilali ile Rusya savaştan ayrılrsa da bu ayrılma savaşın galibini değiştirmede. Ancak muzaffer İtilaf Devletleri İngiltere ve Fransa, yapılacak antlaşmalar için toplanan Paris Barış Konferansı'nda, St. Jean de Maurienne Anlaşmasını geçersiz kabul ettiler (Çelikçi&Kakışım, 2013:86).

<sup>5</sup> Fransa, Büyük Britanya ve Rusya, Akdeniz'deki İtalyan dengesinin devam etmesi taraftarıydılar. Bu sebeple Türkiye'nin tam veya kısmi bölünmesi durumunda Adalia (Antalya) ilini sınırlayan Akdeniz bölgesini İtalya işgal etme hakkına sahip olacaktı. Ancak bu işgal sınırı diğer anlaşmayı imzalayan devletlerin çıkarları da göz önüne alınarak belirlenecekti. DDI, *Quinta Serie*, vol.III:371.

<sup>6</sup> Conferanzadi San Giovanni di Moriana tartışmalarında, Bay Ribot (Alexandre-Felix-Joseph Ribot, Fransız siyasetçi), Fransız bölgesi ile İtalyan bölgesi arasındaki sınırı daha iyi belirleyen Lloyd George'un haritasına itirazda bulunmayıp, İtalyan bölgesinin Mersin'in batısında bir noktada başlamasını kabul etmiştir. DDI, *Quinta Serie*, vol.VII:575.

Savaşın sonunda toplanan Paris Barış Konferansı'nda İtalya daha önce yaptığı antlaşmaların meyvelerini toplamanın hayalini kurarken, olaylar aleyhine gelişmeye başlamıştı. Görüşmelerde ilk sorun Lloyd George'un aktardığı ABD Başkanı Wilson'un mektubu idi. Mektupta; *"Londra antlaşmasıyla İtalya'ya verilecek olan Fiume şehrinin limanı, ticaretin çıkışı ve girişi olarak hizmet edecek olan kuzey ve kuzeydoğusundaki topraklardan Macaristan, Bohemya, Romanya'ya bırakılması daha doğru olacaktır"* (Thompson,1920:323)

ifadesi bulunmaktaydı. Ayrıca *"Londra Antlaşmasıyla, Adriyatik'in doğu kıyısındaki adaların çoğunun ve o denize en açık olan Dalmaçya kıyılarının bir kısmının İtalya'ya verilmesinin sebebi Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun saldırganlığı ve İtalya'nın Akdeniz'e güvenle çıkmasını sağlamak için idi"* açıklamasıyla artık durumun değiştiği de ima ediliyordu.

St. Jean de Maurienne ile İtalyanlara bırakılmış olan Anadolu'daki yerler konusunda da İtalya sükûtu hayale uğradı. Wilson'un İtalya'ya karşı olan antipatisi, İngiltere ve Fransa'nın Akdeniz'de kendi çıkar ve egemenliklerine rakip bir güç olarak İtalyanları istememeleri ve Lloyd George'un Yunanistan'ı kullanmak istemesi, İtalya'yı sadece Yunanistan ile değil, Müttefikler ile de karşı karşıya bırakıyordu (Çelebi, 1999:45).

Venizelos, 30 Aralık 1918'de konferansa Yunanistan'ın istekleri olan muhtırayı sundu. Buna göre; Batı Anadolu'da genel olarak kuzeyde, Bandırma'nın doğusundan başlayarak Uşak'ın batısı ve Muğla'nın doğusundan geçerek Bozdağ'ın güneyine ulaşan hattın batısındaki topraklarla birlikte, Ege ve Oniki Ada'da 1.383.333 Rum nüfusu (Çelebi, 1999:47) olduğu iddiasıyla On iki Ada ve Rodos'un (Turan, 1965:105) Yunanistan'a bırakılmasını istedi. Venizelos'un nüfus iddialarına karşı çıkan İtalyan siyasetçi Sannino, Sforza'dan Yunanistan'ın iddialarına cevap vermek için Konya, İzmir ve Bursa hakkında istatistiki bilgi (DDI, SestaSerie, vol.I:267) göndermesini talep etti. Elde dilen istatistiki bilgi Paris Barış Konferansı'nda İtalyan temsilci tarafından açıklanan rakamlara göre *"Bütün Anadolu halkının 11.000.000 olduğu göz önüne alındığında, Rumların toplam nüfus içindeki payı %10'dur"* (Çelebi, 1999:49) şeklindeydi ve bu da İtalya'nın Anadolu'daki haklarından vazgeçmek istemediğini göstermekteydi. İtalya'nın, 1911 yılında askeri güçlerini Trablus'a olağanüstü bir gizlilik içinde sevk etmesi başarısının bir benzerinin Anadolu'da da yaşanması durumunda İtalyanların işgal ettikleri yerlerden atılmasının güç olacağı düşüncesi Müttefikleri endişelendiriyordu. 7 Mayıs'ta Üç Büyükler ile Venizelos arasında yapılan görüşmelerde Venizelos'un *"30.000 İzmirli Rum'un İzmir'de Türklerce tehdit edildikleri"* (Jaeschke, 2001:117) açıklamasını Wilson *"Yunanistan'ın onları koruması için güçlü bir neden oluşturduğunu"* kabul ederek, bir Müttefik gücün oluşturulması kararını onaylamış oldu.

12 Mayıs'ta Sannino tarafından Deniz Kuvvetleri Bakanı Del Bono'ya gönderilen telgrafta; *"Yunanistan'ın Smyrna (İzmir) işgaline izin verilmesine karar verildi. Aynı zamanda, işgal edecek güçler eşit olarak İtalyan ve Fransızlara dağıtılacaklardır. Ancak Yunanlılar şehri koruyacak şekilde bırakılacaklardır. İşgal son zamanlarda Rumların katledilmesi sonucu meydana geldi. Ancak Müttefikler Küçük Asya'daki bölgelerin dağılımına dair herhangi bir bilgi vermemektedirler."* (DDI, SestaSerie, vol.III.; t.521:489) şeklindeki açıklaması İtalya'nın İzmir'in işgalini bir güvenlik sorunu olarak gördüğünü göstermekteydi. 15 Mayıs 1919



sabahu İngiliz, Fransız savaş gemileri ve Amerikan savaş gemisi Arizona'nın (Thompson, 1920:375) desteğiyle İzmir, Yunanlılar tarafından işgal edildi.

### İtalyan Basınında İzmir'in İşgali Meselesi

Birinci Dünya Savaşı sonunda İtalya'nın kazanan tarafta olmasına rağmen basın, Türkiye konusunda özellikle Corriedella Sera gazetesi dışında pasif bir konumdaydı. Çünkü zaferin hemen ardından basında "Wilson'un Avrupa'ya bir Mesih gibi gelişi" (Grassi, 2010:27) ile İtalyan-Yugoslavya çatışması<sup>7</sup> gibi konular daha önde geliyordu. İtalyan basını, özellikle İzmir üzerinde İtalya-Yunanistan arasında bir anlaşmanın yakında yapılacağını veya yapılmakta olduğu konusunda hemfikirler.

İtalyan basını Türklere karşı İtalya-Yunan dayanışmasını desteklemesine karşın, İtalyan hükümeti basından farklı olarak St. Jean de Maurienne'nin geçerli olduğunu savunmaktaydı. İtalya, Yunan yayılcılığına karşı Türklere iyiliksever bir tutum gösterme siyasetini takip ediyordu. İtalya, İzmir'de Yunan yayılcılığına karşı propaganda bürosu olarak küçük bir gazete olan Levant'ı (Grassi, 2010:41) çıkarma kararı aldı. Paris Barış Konferansında Venizelos karşısında İngiltere ve Fransa'nın desteğinden mahrum kalan İtalya için durum kötüye gitmekteydi. İzmir konusunda desteksiz kalan İtalyan Hükümeti daha önceki antlaşmalarda kendisine vaat edilen Antalya'yı işgal ederek ne kapabilirsem kârdır yöntemini seçti. Antalya'nın İtalyanlar tarafından işgal edilmesi basını heyecanlandırmış olsa da bu işgal daha çok Corried'italia gazetesinde "Bu emperyalizm değil bir yaşam sorunu ve onur sorunudur" (Grassi, 2010:44) şeklinde tanımlanmıştı. Genel olarak gazeteler bu işgali onaylarken, Sosyalist Partinin yayın organı olan Avantiise eleştirdi. 11 Nisan 1919 tarihli Avantigazetesindeki Adalia(Antalya) isimli makalede "...Hükümetin parlamentoya danışmadan böyle bir kararı alıp uygulaması, ülkeyi Anadolu macerasında Libya faciasından daha kötü bir duruma doğru götürmekte ve işgal edilen bölgede oturanların Libya'daki gibi işbirliği umutlarını boşa çıkaracağına" dikkat çekmekteydi<sup>8</sup>. Bu tespit İtalya'nın, işgal edilen bölgelerdeki yöre sakinleri ile işbirliği yapacakları umudunun gerçekleşmeyeceğini ilk dile getirenler arasında olması bakımından önemlidir.

İzmir'in işgali İtalyan basınına hemen yansımada. Daha önceden bir çıkarmanın yapılabileceği bilinmesine rağmen işgale karşı basın herhangi bir etkinlikte bulunmadı. Hatta İtalyan hükümeti bu çıkarmayı basit bir güvenlik sorunu olarak yorumlayıp, basında çıkan işgal haberlerine karşı İzmir ile ilgili haberlere 48 saatlik bir sansür uyguladı. İzmir'e Yunan çıkarması 15 Mayıs'ta başlamış olmasına karşın İtalyan basınında 17 Mayıs'ta kendine ancak yer bulduğu görülmektedir. Nitekim Corriedella Sera 17 Mayıs 1919 tarihli haberinde; "Smyrna nüfusunu, yakın zamanda meydana gelen rahatsızlık ve katliamlara karşı korumak için, Müttefikler Yüksek Kurulu, Türkiye'nin ateşkes şartlarına ilişkin uluslararası koşullarla kentin işgaline karar verdi. Bunu takiben, bugün öğleden itibaren İtalyan, Fransız, İngiliz ve Amerikan denizci birliklerinin ardından Yunan birlikleri indi. Bu işgal,

<sup>7</sup> Londra Antlaşmasında İtalya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğuna Fiume şehrinin liman kenti olarak bırakılmasını onaylamış ancak, bu bölgede savaş sonunda Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı kurulmasıyla bu maddenin geçersiz kılınmasını istemiştir. Grassi, 2010:28.

<sup>8</sup>Avanti (AV),Adalia(Antalya), s.1.

konferansın o bölge ile ilgili nihai kararlarını hiçbir şekilde önyargılı kılmaz." satırlarını okuyucusuyla paylaşmıştır<sup>9</sup>.

Yine dönemin önde gelen İtalyan gazetelerinden La Stampa Gazetesi 17 Mayıs 1919 tarihli haberinde Yunan Albay Zaphiris tarafından işgal ile birlikte hareket etmekte olan Smyrna halkına gönderilen bildiriye manşetine taşımıştır:

*"Yunan ordusu Zaphiris tarafından karaya çıkarıldıktan sonra Smyrna halkına şu bildiriye yöneltti: Hükümetimin emriyle, Müttefikler ile birlikte hareket ederek, Smyrna'nın ve çevresinin askeri işgaline devam ettiğimi bilginize sunuyorum. Bu işgal nüfusun güvenliğini garanti etmeyi amaçlamaktadır. Siyasi ve dini otoriteler, geçmişte sanki Yunan ordularının izindeymiş gibi hareket etmeye devam edecekler. Bölge sakinleri, ırk ve din ayrımına uğramadan, mesleklerine serbestçe devam edeceklerdir"*<sup>10</sup>.

Avanti ise 17 Mayıs 1919 tarihli haberinde İzmir'in işgali için küçük bir başlık koymuş ve "Smyrna nüfusunda son zamanlarda meydana gelen yıkım ve katliamlara karşı Müttefikler Yüksek Konseyi, Türkiye ile ateşkes şartlarına göre uluslararası koalisyonla birlikte kentin işgaline karar verdi. İtalyan, Fransız, İngiliz ve Amerikan denizcilerinin ardından Yunan birlikleri karaya çıktı. Konferansın bu bölgeyle ilgili nihai kararı yok."<sup>11</sup> satırlarına yer vermiştir.

18 Mayıs 1919 tarihinde Avanti<sup>12</sup> gazetesi; "İzmir Yunanlara-Fiume Kime? başlığın taşıyan bir makale yayınlamış ve "Smyrna'daki uluslararası kuvvetlerin inişleri sevinç çılgınlıkları ile duyuruldu: Birleşik tebliğ (müttefiklerin bildirisi), İtalyan birliğini ön planda tuttu. Bizim için ne büyük onur! 1917 tarihli St. Jean de Maurienne'ye göre Asya-Türkiye'de bir bölünmenin ortaya çıkması durumunda İtalya'ya iki vilayet atandı: Smyrna ve onun doğal uzantısı olan Konya ile birlikte Aydın Vilayeti. Peki, şimdi ne oldu? Smyrna Yunanlara gitti. Ya Fiume? İtalyanlar ve Yugoslavlar arasında anlaşmaya varılmadı. İtalyanlar ve Yugoslavlar arasındaki doğrudan uzlaşma imkânsız görünüyor ve işler daha önce olduğu gibi geri tepti" şeklindeki açıklamasıyla hükümet yanlısı Corriredella Sera gazetesini alaya almıştır.

18 Mayıs 1919 tarihli La Stampa Gazetesi'nde göze çarpan en çarpıcı haberde ise; "Hükümet, İtalyan halkını dünyanın en safi olarak ele almaya devam ediyor. Ya gerçekleri gizliyor ya da üzerini örtüyor. Roma'da, Smyrna'ya iniş hakkındaki resmi bildirin, sermayenin bir gazetesi tarafından işgal haberi olarak verilmesi üzerine sansürün yeniden uygulanmasının nedeninin hükümet olduğu söyleniyor. İtalyan basınının geri kalanı zaten bilinen olaydan bahsetmeyi yasakladı. Bakanlık, bu konuda herhangi bir açıklamada bulunmadı ve İtalyan halkı bir süre, genel olarak uluslararası politikalar ve özellikle de İtalyan gazetecileri için bu kadar önemli bir gerçeği resmi olarak görmezden gelerek, tüm değişiklikleri Paris'ten gelen Fransız gazetelerinden öğrenmiş olacaktır"<sup>13</sup> satırlarıyla hükümeti, herkesin bildiğini saklamakla eleştirmiştir.

<sup>9</sup>Corriredella Sera (CDS), "Smyrna, Müttefik Birlikler Tarafından İşgal Edildi", s.1.

<sup>10</sup>LS, "Smyrna, Yunan Birlikleri, İtalyan ve Müttefik Denizciler Tarafından İşgal Edildi", s.1.

<sup>11</sup>AV, "Smyrna Müttefik Birlikleri Tarafından İşgal Edildi", s.1.

<sup>12</sup>AV, "İzmir Yunanlara-Fiume Kime?", s.5.

<sup>13</sup>LS, "Türk İmparatorluğu ve İtalya'nın Bölünmesi", s.1.

Yunanların, İzmir'i işgal sırasında oradaki Türk halkına karşı davranışları hakkında ilk haberler İtalyan basınında 19 Mayıs 1919 tarihinde yer bulmuştur. Avanti 19 Mayıs 1919 tarihli haberinde "Dün sabah Yunan birlikleri inişe geçti. Yunan birlikleri ile Türkler arasındaki Konak meydanındaki çatışma neredeyse iki saat sürdü. Yaklaşık 300 Türk ve 100 Yunan öldü. Heyecanlanan Yunan nüfusu, kışkırtıcı bir davranış sergiliyor ve silahsız sivil Türklere veya çocuklara karşı bile kötülük eylemlerinden vazgeçmiyor. Türkler, Yunanlar tarafından kötü muamele görüyor"<sup>14</sup> satırlarına yer verirken aynı tarihli La Stampa ise "Yunan birliğinin, Smyrna'nın Konak meydanını geçerken, Türk mahallesinin kenarında, yaklaşık iki saat süren tüfek ateşi ile karşılandığını 300 Türk ve 100 Hellen'in öldüğünü"<sup>15</sup> okuyucusuyla paylaşmıştır. Yine aynı tarihli Corrieredella Sera; "Heyecanlı Yunan nüfusu kışkırtıcı tavır sergilediklerini ve silahsız Türk burjuvalarına, çocuklara karşı bile kötü davranışlarından vazgeçemediklerini, Türklerin, Yunanlılar tarafından toplu halde tutuklandığını ve kötü muamele gördüğünü"<sup>16</sup> satırlarıyla Yunan işgal ordusunun durumunun zorlaştığı yorumunu yapmıştır.

İzmir'in işgalinden yaklaşık bir ay sonra 17 Haziran 1919 tarihinde La Stampa Gazetesi Yunan Konsolosluğunun hazırladığı İzmir işgal raporuna yer vermiştir. Smyrna'nın işgalinin nasıl olduğu anlatılan rapor;

"Şehrin çeşitli bölgelerinin işgali Yunan halkının çığınca coşkusu arasında olaysız bir şekilde gerçekleştirilmiş, Yunan halkının askerlerini alkışlamıştır. Fakat daha sonra, Türk mahallesinde bir araya gelindiğinde bir Türk subayı kolu ile çatışmaya girilmiş ve 163 kişi hayatını kaybetmiştir. Bunlardan 62'si Yunan sivil ve asker, 78'i Türk'tür. Farklı milletlerden 32 kişi ve bir de İsraili vatandaş hayatını kaybetmiştir. Bu kargaşadan istifade edilerek bir yağmacılık faaliyeti yaşanmış ve Yunan yetkililer aynı günde ve aynı zamanda 7 kişiyi infaz etmiş, 2 Yunanlı da ölüm cezasına çarptırılmıştır. Kargaşa sırasında çalınan bir saat, bir çakı, bir kâğıt bıçağı daha sonra sahiplerine iade edilmiştir"<sup>17</sup> şeklindedir.

Yunanlıların İzmir'i işgali sırasında yaptıkları katliamları araştırmak için İtalya'nın çabalarıyla oluşturulan Müttelik Askeri Komisyonu çalışmaları, İzmir konusunda Yunanistan aleyhine fazla delil bulunması üzerine, İngiltere ve Fransa'nın Yunan birliklerini İzmir'den çıkarmayı düşünmeye başladıkları duyumu alınmış, bu duyum, Avanti'de "Yunanistan'ın orada meydana gelen (İzmir) rahatsızlıklar nedeniyle tahliye edilmesine hazırlanacağı haberi yayınlandı. Bu haber tamamen gerçekten yoksundur, Smyrna'da hiçbir değişiklik oluşmamıştır. Yunan hükümeti bu şehri terk etmeyi asla düşünmemiştir"<sup>18</sup> satırları ile yayınlanmıştır.

9 Ekim 1919 tarihli La Stampa Gazetesi Smyrna'dan Temps'e, Konya Yurtsever Komitesi'nin gönderdiği yazıya yer vermiştir:

"Yabancılar karşı savaşmak istemiyoruz, ülkemizde herhangi bir yabancı hükümete tahammül edemeyiz. Bizler, Wilson'un prensiplerinin Türkiye'yi ilgilendiren konularda uygulanmasını talep ediyoruz(...) Her Müslüman'ı, tasarılarımıza karşı çıkacak olan her Hıristiyan'a merhamete

<sup>14</sup>AV, "Yunanistan'ın İlk Sıkıntıları ve Smyrna'daki Türklerin İlk Heyecanı" s.1.

<sup>15</sup>LS, "Smyrna'daki Yunan Bölümü Türklerin Saldırısına Uğradı", s.1.

<sup>16</sup>CDS, "Yunan ve Türkler Arasındaki Çatışmada Smyrna'da 400 Kişi Öldü", s.1.

<sup>17</sup>LS, s.1

<sup>18</sup>AV, Resmi Haberlere Göre İzmir'de Rumların Durumu, 24 Eylül 1919, s.5.

*mahkûm edeceğiz. Biz sultanı seven ve hilafete saygı duyan Müslümanlarız.300 bin kişilik Ermeni milletvekillerine tanınan haklar, şimdiye kadar 13 milyonu bulan Türk nüfusuna tanınmadı. Bunun için bağımsızlığımızı, fedakârlıklara dikkat etmeden savunacağız. Doğudan batıya, Erzurum'dan Smyrna'ya ulus!"<sup>19</sup> ifadelerine dayanarak Anadolu'daki durum için artık Anadolu işgalinin pembe bir hayal olduğu yorumunu yapmıştır.*

İtalyan basını Ekim 1919'dan itibaren artık Türkiye konusunda İzmir pazarlığı konusundan çok, Kemalist hareket ve Anadolu'da oluşan direnişe yer vermeye başlamış olsa da bu haberler sınırlı kalmıştır.

19-26 Nisan 1920'de, Osmanlı topraklarının paylaşılması ve Türkiye ile yapılacak olan Sevr Antlaşmasının şartlarını hazırlamak için, İtalya'nın San Remo şehrinde toplanan konferansta İtalyan siyasetçi F.S. Nitti son bir umutla İtalya'nın çıkarlarına uygun bir antlaşma yapabileceğini düşünürken tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Yunanlara, Kemalist hareketi bastırma görevi verilince Yunanların daha geniş alana yayılma imkânının sağlanması, İtalya için kabul edilemez bir durum ortaya çıkarmış fakat İtalya Müttefiklere karşı sözde (Grassi, 2010:107) bir direniş gösterebilmiştir. Konferansta İtalyan gazeteci ve siyasetçi Vassallo, Türklerin birçoğunun İzmir'in Yunanistan'a bırakılması dışında Müttefiklerin kararlarını kabul edeceklerine dair aceleci bir yorum yapmıştır. Çünkü konferansın başlangıcından 4 gün sonra Anadolu'da, TBMM açılmış ve İstanbul hükümetinin alacağı kararları önceden geçersiz ilan etmişti (Grassi, 2010:108-109). İtalya savaşı kazanan taraf olmasına rağmen yapabileceği bir şeyi kalmamıştı. Nitti için bu durum düşüşünü hızlandırmış, Sosyalistler, Muhafazakâr Liberaller ve Milliyetçi cepheden (Grassi, 2010:110) sert eleştiriler peş peşe gelmiştir. Basına bakıldığında bu duruma en çok sevinen emperyalizme karşı yazıların çıktığı, Kemalist harekete ılımlı bakan sosyalist gazete Avanti Gazetesi<sup>20</sup> olmuştur. San Remo konferansı ile ilgili Avanti gazetesindeki haberler kısa ve az olmasına karşılık gazete Scalarini<sup>21</sup> tarafından çizilen karikatürler ile İtalya'nın emperyalist politikalarından olumlu sonuç alamadığını ve sonuçta kaybettiğini vurgulayarak hükümeti eleştirmiştir. San Remo Konferansı öncesinde 18 Nisanda Avanti gazetesinde Scalarini tarafından çizilen karikatür aslında İtalya için 1915 yılından başlayan hayallerin 1920 yılına gelindiğinde tükendiğini de göstermektedir.

La Stampa Gazetesi'nin 24 Nisan 1920 tarihli İzmir ile ilgili haberinde: "*Smyrna sorunu, konferans oturumunda bugün yapılan tartışmaların ana konusunu oluşturdu. Prensipite, Yüksek Konsey, daha önce düzenlenen Londra Konferansı'nda hazırlanan programdan önemli ölçüde ayrılmadan yapılan anlaşmalar temelinde karar verdi. Nitekim;*

1. *Smyrna'da egemenlik hakkı Türkiye'de kalmıştır. Ancak Türkiye, Barış Antlaşması nedeniyle, egemenlik haklarının etkinliğini Yunanistan'a devretmektedir.*

<sup>19</sup>LS, s. 5.

<sup>20</sup> Bkz. AV. 22 Nisan 1920. 28 Nisan 1920, "Kurtlar Sofrasına Son- San Remo Konferansı Bitti". AV,30 Nisan 1920, "Gizli Antlaşmaların Erdemi-Demokratların Türkiye Paylaşımı".

<sup>21</sup> 29 Ocak 1873, İtalya'da doğan ve 30 Aralık 1948, Milano, İtalya'da vefat eden ünlü İtalyan karikatürist.

2. Limanda yer alan savunma duvarında bir Türk bayrağı kalacaktır.
3. Yunanistan, şehirdeki ve Smyrna bölgesindeki birliklerini koruyabilecektir. Bir parlamento kurulacaktır ve tüm nüfusun ırk veya din ayrımı olmadan orantılı olarak temsil edilmesini sağlayacaktır.
4. Barış anlaşmasının imzalanmasından altı ay sonra, Yunan hükümeti, yukarıda bahsedilen Parlamentonun anayasa taslağını Milletler Cemiyetine sunacak ve onaylandıktan sonra, bir yıldan fazla olmamak üzere seçim yapmak zorunda kalacaktır.
5. Smyrna limanı kısmen uluslararasılaşacaktır.
6. Smyrna Yerel Parlamentosu, ilk toplantısından iki yıl sonra, bölgenin Yunanistan Krallığı'na kesin bir şekilde dâhil edilmesini talep edebilecektir. Bu durumda, TBMM'nin oylama için oy kullanması halinde Türkiye, plebisitin çağrılmasını talep edebilecektir. Bu, Milletler Cemiyeti'nin himayesinde gerçekleşecektir. Eğer plebisit Yunanistan'a elverişli olursa, Smyrna mutlak egemenliği ve tüm haklarıyla birlikte Yunanistan'a katılacaktır."<sup>22</sup>satırları yer almıştır.

28 Nisan 1920 tarihli La Stampa Gazetesinin<sup>23</sup> San Remo ile ilgili yorumunda "San Remo Konferansı'nda, Türk İmparatorluğu'nun Fransa ve İngiltere arasındaki bölünmüşlüğü, hem Osmanlı egemenliğinin iptal edilmesi hem de geniş ve zengin ilçelerin askeri işgali ile gerçekleşti. Yunanistan'a Konstantinopolis'in kapılarından Smyrna vilayetine kadar olan geniş bir imparatorluk verildi. Son olarak, İtalya, bir Fransız şirketi tarafından sömürülen 1/5 sayılı Eraclea'daki<sup>24</sup> madenin 4/5'inin kullanımının önceliği ile Anadolu'da bir ekonomik etki alanı oluşturmuştur" şeklindeki yorumuyla siyasetçi Nitti eleştirilmiştir.

I. Dünya Savaşı sonrasında İtilâf Devletleri ile Osmanlı Devleti hükümeti arasında 10 Ağustos 1920'de Fransa'nın başkenti Paris'in 3 km. batısındaki Sevr banliyösünde bulunan Seramik Müzesi'nde imzalanan Sevr Antlaşmasıyla İtalya için artık her şey bitmiştir. Birçok isteklerinden vazgeçmek zorunda kalan İtalya, son olarak Büyükelçi L. Bonin ve Venizelos arasında imzalanan antlaşma ile Oniki Ada'nın Yunanistan'a teslimini kabul ederken, antlaşmanın son maddesine, "Bu antlaşma Sevr Barış Antlaşmasının onaylanmasıyla birlikte yürürlüğe girecektir" cümlesinin eklenmesiyle San Remo'da da amacına ulaşamayıp isteklerinden vazgeçtiğini onaylamıştır.

## SONUÇ

Almanya ve İtalya'nın siyasi birliklerini tamamlamalarından Birinci Dünya Savaşına kadar geçen süre her ne kadar bir barış dönemi gibi gözükse de devletler kendi çıkarlarını korumak veya genişletmek için ittifaklar ve birlikler kurmaya başladıkları gibi

<sup>22</sup>LS, "Smyrna Yunanistan'a", s.2.

<sup>23</sup>LS, "Kapalı Konferansta",s.1.

<sup>24</sup>Günümüzde Ereğli'nin adı. Bizans İmparatoru Herakliyüs adı ise Yunan mitolojisinde yarı tanrılaşmış bir kahraman olan Herakles'ten gelmektedir. " Herakliyüs " kelimesi zaman içinde Türkçenin ses yapısına uygun olarak; Herakle, İrakle, Ereğle, Ereğli, Ereğliyye, Ereğli şeklini almıştır.

<http://www.eregli.bel.tr/tr-407946442/Tarihcesi>

yakında başlayacak olan dünya savaşına hazırlık da yapmaktaydılar. Önce İttifak Blokunda olan İtalya daha sonra gizli bir antlaşma ile İtilaf Blokuna geçti.

İtalya, 20 Nisan 1915'te Müttefikler ile imzaladığı Londra Antlaşması'yla, Anadolu'da ipotekli bir bölge elde ederken, 20 Nisan 1917'de St. Jean de Maurienne Antlaşması'nın imzalanmasıyla da İzmir-Konya-Antalya hattını kapsayan bir dikdörtgen bölgeyi elde ediyordu. Ancak zafer kazanan Müttefikler savaşta çok başarı göstermemiş bir ülke için fazla olan bu bölgeleri İtalya'ya vermemek için antlaşmanın SSCB hükümeti tarafından onaylanmadığı bahanesiyle önceki antlaşmanın geçersiz olduğunu savundular.

Savaş sonrası Paris Barış Konferansı'nda İtalya bir hayal kırıklığını da İzmir'in Yunanistan'a verilmesi meselesinde yaşadı. İtalyan basını, İzmir konusunda kendilerine savaş sırasında vaat edilen bu toprakların Yunanistan'a verilmesine karşı herhangi bir tepki göstermediler. İtalyan basınında, Anadolu topraklarının İtalyanlar için yerleşim bölgesi olarak kullanılması fikri önceleri kendine yer bulmuş olsa da daha sonraları İzmir'e karşılık Yunanistan'dan daha fazla şeyler talep edilmesi gerektiği fikri öne çıkmıştır. 15 Mayıs 1919'da Yunanistan'ın İzmir'i işgalinin İtalyan basınında yer alması üzerine basında sansür uygulanmıştır. İtalyan basını -özellikle hükümete yakın olan gazeteler- İzmir'in işgalini müttefiklerin basit bir güvenlik önlemi olarak işgal ettikleri tezini savunmuşlardır. Hükümete karşı olan gazeteler ile Avanti ve La Stampa gazetelerinin somut ve reel değerlendirmelerine rağmen, hükümete yakın olan gazetelerin, hükümete karşı olanlara karşı başlattığı baskı sonucunda muhalif gazetelerde olayla ilgili haberler azalmıştır. Avanti gazetesi, İtalyan hükümetinin yumuşak bir politika ile Türkleri etkisi altına alma girişiminin başarısız olacağını daha Antalya'nın işgal edildiği dönemde yazmıştır. Nitekim İtalyanların Türklere karşı pasif işgalci şeklindeki tavrı, Milli Mücadele başladıktan sonra da aynen devam etmiş ve İtalyanlar II. İnönü zaferi sonrası Anadolu'yu terk etme kararı almışlardır. Sosyalistlerin yayın organı olan Avanti, karikatürist Scalarini aracılığıyla, İtalya'nın savaş sonu emperyalist kazanımlarının azlığını eleştirmiş, bu eleştirilerinde haklı olduğu San Remo konferansı sonucunda da görülmüş ve bu sonucu İtalya, Sevr'de onaylamıştır.

## KAYNAKÇA

### Kitap ve Makaleler

ARMAOĞLU, Fahir (1983). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914-1980*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BEST, Antony&SCHULZE Kirsten E.& MAİOLO Joseph A.& HANHİMAKİ Jussi M. (2012). *20. Yüzyılın Uluslararası Tarihi*, (çev. Taciser Ulaş BELGE), Ankara: Siyasal Kitapevi.

ÇELİKÇİ, Abdül Samet&KAKIŞIM, Can (2013) İtalyan Faşizmi ve Tarihsel Gelişimi, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 1, (2) 83-99.

GRASSİ, Fabio L. (2010)*İtalya ve Türk Sorunu 1919-1923 Kamuoyu ve Dış Politika*, (çev. Nevin ÖZKAN&Durdu KUNDAKÇI), İstanbul: Y.K.Y.

İNSEL, Ahmet, "İrredantizm Üzerine", *Cumhuriyet*, 04 Ekim 2016.

JAESCHKE, Gotthard(2001).*Kurtuluş Savaşı İle İlgili İngiliz Belgeleri*, (çev. Cemal Köprülü), Ankara: Cumhuriyet Yayınları.

LUNZER, Renate (2018)Italianirredentism (1880-1915),Unredeemed, irredentistandunredeemedirredentist, *ZibaldoneEstudiosItalianos*,IV(1),14-25.

NEILSON, Keith& Ed.Gordon MARTEL (2007).*A Companion to International History1900-2001*, Australia.

RENOUVİN, Pierre (1969).*Birinci Dünya Savaşı Tarihi 1 (1914-1918)*, (çev. Adnan Cemgil),Altın Kitaplar Yayınevi.

THOMPSON, Charlest T. (1920).*ThePace Conference DaybyDay*, New York: Brentano's Publisher.

TURAN, Şerafettin, "Rodos ve Oniki Adanın Türk Hâkimiyetinden Çıkışı", *Bellekten*,29,Ankara:TTK Yayınları,77-119.

### Gazeteler

Avanti (1919-1920).

La Stampa (1919-1920).

Corriedella Sera (1919-1920).

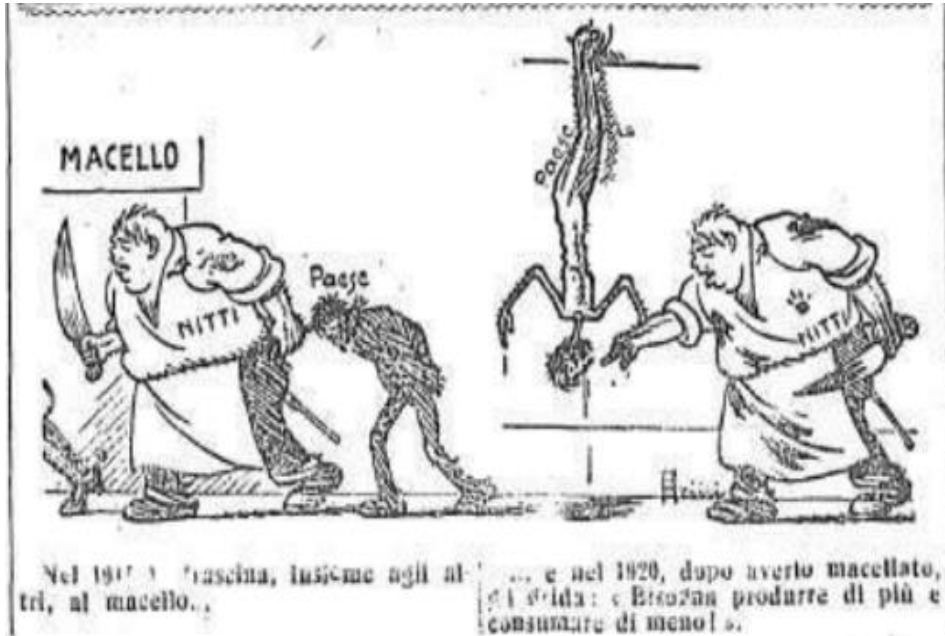
### İtalyan Diplomatik Belgeleri (DocumentiDiplomaticiItaliani)

DDI, *QuintaSerie*,vol.III.

DDI, *QuintaSerie*, vol.VII.

DDI, *SestaSerie*, vol.I.

**EKLER: 1.** Scalarini tarafından çizilmiş San Remo Konferansı öncesi Nitti'nin politikalarını eleştiren karikatür.



**2.** Scalarini tarafından çizilen Sevr Antlaşmasında İtalya ile ilgili karikatür.





**Hemingway'in 'Temiz ve Aydınlık bir Yer' Öyküsünde Hiçlik ve Saçma Düşüncesi**

Ufuk ÖZEN BAYKENT <sup>1</sup>

**Özet**

Varoluşçuluk Heidegger, Kirkegaard, Nietzsche ve Sartre gibi filozofların yazılarında kök salmış felsefi bir akımdır. Varoluşçu düşünce filozoflar kadar edebiyat insanlarını da etkisi altına almıştır. Hemingway de yazılarında varoluşçuluğun önemli bir etkisi olan yazarlardan birisidir. Çok takdir görmüş romanlarına ek olarak kısa öykü alanında da ün yapmıştır ve adı genellikle 'savaş' kavramı ile ilişkilendirilir. Hemingway'in 'Temiz ve Aydınlık Bir Yer' başlıklı öyküsünde neredeyse bir olay örgüsü yok gibidir. Bu çalışma, adı geçen öyküyü varoluşçu düşünce çerçevesinde hiçlik ve saçma düşüncesine atıfta bulunarak incelemeyi hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Varoluşçuluk, Hemingway, Hiçlik, Saçma, Kısa Öykü.

**The Ideas of Nothingness and Absurdity in Hemingway's "A Clean Well-Lighted Place"**

**Abstract**

Existentialism is a philosophical movement rooted in the writings of Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche and Sartre. As well as the philosophers, existential thought was a point of interest for many men of letters. Hemingway is one of those novelists on whose writings existentialism had a great impact. In addition to his highly appreciated novels, Hemingway made a reputation in writing short stories and his name is usually associated with war. "A Clean Well-Lighted Place" is a short story written by Hemingway in which there is hardly a plot. The present study aims to investigate and interpret this short story with reference to existentialism, nihilism and the idea of the absurd.

**Keywords:** Existentialism, Hemingway, Nothingness, Absurd, Short Fiction.

<sup>1</sup> Öğr.Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, [ufukozen@uludag.edu.tr](mailto:ufukozen@uludag.edu.tr), orcidID: 0000-0001-9496-7922

## INTRODUCTION

“A Clean Well-Lighted Place” is a short story written by Ernest Hemingway, an American novelist and short story writer participated in the First World War as an ambulance driver in Italy. The present paper explores the concept of nothingness as dealt with in this story. The concept of nothingness is closely related to existentialism, a philosophical system originated in the nineteenth century by Kierkegaard and Nietzsche and developed by Sartre and Camus. Camus does not include himself among existentialists but proposes a related concept, namely the absurd. The study will reveal how Hemingway’s short fiction is relevant to existentialism, absurdism and nihilism.

His experience of war is reflected in his well-known writings such as “A Farewell to Arms” or “For Whom the Bell Tolls”. Yet, in the beginning of the latter novel, Hemingway quotes from John Donne’s poem, arguing that it does not matter for whom the bells toll because it is the death of anyone. As “no man is an island”, every man is a part of a whole, which we can presumably call universe. Any man’s death is a reason for grief because he/she and I are involved in mankind. Hemingway touches the problem of death and connects it to the idea of fraternity.

### **Hemingway, War, Trauma and an Absurd Life**

Hemingway is a writer who is mostly associated with war. He volunteered to experience the reality of war and was appointed as an ambulance driver during the First World War in Europe, mostly in Italy. He was a war writer whose narration is deeply rooted in his own experiences of bloody, dreadful and shameful faces of the war. The end of the war was not a relief but a beginning of a new life with his new self. The new self was psychologically different from his self before the war. The influence of war can be observed in his choice of themes, settings and characters in his novels and stories.

Hemingway became a leading member of “Lost Generation”, a group of American people who experienced the devastating effects of the Great War. They are “lost” in the sense that they have suffered intellectual disillusionment and dislocation because of war traumas. His characters usually suffer from great depression and they search for a meaning in life. Some of his characters face the absurdity of life and revolt against it while some others are driven to nihilism (Özen Baykent, 2018, 2).

The impact of war and of the lives of the veterans can be detected in his writings and his philosophy is linked to existentialism, absurdity and nihilism. As a man who has encountered the reality of war, he also suffered from war trauma. When he intended to live in United States as he did before the war, felt that he did not belong to that place. His old friends and family seemed to be strangers to him and he avoided close contact with them. Just like most of the veterans of the age, he was searching for a place to belong to and for people who understand him.

The dark and miserable sides of the war lead man to question the way the world is, the desires of men and the meaning of life. One who starts questioning, will soon realize that there is no inherent meaning in life. Contrarily, life is absurd and

meaningless. Hemingway confronted the absurdity of life by writing and by creating characters and scenes that reflect the nothingness in life.

### **Existentialism, Nihilism and the Absurdity**

Hemingway's philosophy is rooted in the movement of existentialism and the idea of nihilism. The discussion about concept of nothingness as an ontological category dates back to Plato who regards the term as something that contrasts with form (as non-being). In *Being and Time* and in *What is Metaphysics*, Heidegger argues suggests that the nothing appears in Angst. "... it is prior to, and forms the basis of, logical negation." (Inwood, 2005) Human existence arises from nothing and peaks in the nothingness of death. The meaning of human existence will arise in the anticipation of death. Trying to find what man is, one can start with the supposition that man exists. *Dasein* is Heidegger's choice of a concept he uses to refer to human beings and to Being. *Dasein* is thrown into this world. It cannot choose to be born. Heidegger says in *Being and Time*: "The essence of *Dasein* lies in its existence." It is *Dasein*'s being in this world. "*Dasein*'s way of Being involves the capacity to choose among several possible ways of Being. (...) Heidegger marks this special character by saying that *Dasein* alone of all entities, exists or has existence." (Inwood, 2019, 25) *Dasein* consists wholly in its possibility. Being in this world requires being with others and having unlimited freedom in which *Dasein* will create itself. Existence is an ongoing process during which it transcends its limits and realizes itself. Being thrown into the world is also a being towards death.

Existentialism is a philosophical movement rooted in the writings of Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche and Sartre. The prominent existentialist Sartre points the core of the movement with the famous slogan: "existence is prior to essence". Existentialism presupposes that there is no given meaning in life. It is the responsibility of individuals to give meaning to their own lives. This can be achieved by overcoming the feelings of angst and despair. The individuals are responsible for creating their own value systems rather than being imposed on that of the others'. This is where the human freedom begins. If they manage to create and live with their own value systems they are going to be existential successes (Özen Baykent, 2018, 21, 2).

Human beings are born and condemned to be free. The freedom of man is limited in the sense that he has no chance but to choose. Decision making or choosing one thing or the other is the hardest responsibility man must shoulder. Each man is responsible for creating or inventing 'man', a responsibility that he must fulfil. This is a determined goal and in achieving his goal he will be responsible for his choices. This is the most difficult idea that a man confronts. Decision of a goal is necessary in order to revolt against the angst and despair that life inflicts. Throughout the process of determining a goal and living to achieve it, one will be given a number of choices.

Life will provide us with choices and it is vital to prefer one over the other. The choices that we make will create man and will make us what we are. However, life does not always provide us with perfect options. Camus uses the term *absurd* to claim that everything we can experience in the world is contrary to all reason. He argues that humans expect order and rationality in their lives. However, what they face is

inconsistency and irrationality. This suggests a mismatch between reality and expectation. People might be in search of a given meaning in life, something which they cannot find. This is when man questions the worth of living. Camus does not suggest suicide. Contrarily, the absurd man is the one who confronts the absurdness in life, accepts it and rebels against it. "There is but one truly serious philosophical problem, and that is suicide. Judging whether life is or is not worth living amounts to answering the fundamental question of philosophy" (Camus,1991). Camus` absurd man accepts the absurdness of life, yet he also knows that he can struggle for creating a meaning in life, a goal which he can never achieve.

The idea of nothingness can be understood with reference to existential nihilism of the twentieth century that centres on the idea that life is meaningless. The presupposition that the world does not offer you an inherent meaning or purpose. Such a supposition makes us conclude that all actions are senseless and empty. Moar argues that "our desire to make the world fit with the conventional views we hold" can best be depicted in Camus` *The Outsider* (Moar, 2019, 78). For instance, we try to find a ground for the social and cultural traditions that we believe in and stick to. However, such an effort is mostly in vain, a condition which disappoints us and puts us in despair.

## Discussion

If we come to the main point of this study, Hemingway`s short story in question hardly has a plot. "Nothing" really happens in the story. It is as if in a world of nothingness no action could take place. When we look at the theme of the story, it is nothing or nothingness. When we confront a meaningless world in which nothing exists one can refuse the old values imposed on oneself and avoid the nothingness. However facing the nothingness of this world and meaningless life is a hard task and one can drift into angst, despair and suicide.

However, literally it is a story of character in which three characters are revealed, two of which are waiters in a bar and the third is a frequenter in that bar. The characters short and simple conversations reveal a lot about their attitudes towards life. The frequent customer in the bar is described as an old and lonely man who drinks heavily until the bar is closed. The focus of his narration is on his old age, wealth and loneliness. Initially in the story, it looks as if the old man will appear as the protagonist of the story. Later, the readers understand that the narration centres on the elder waiter. In the characterisation of the older waiter, Hemingway emphasizes patience and understanding. However, the younger waiter is impatient and is described as having a happy marriage.

'Last week he tried to commit suicide,' one  
'Why?'  
'He was in despair'  
'What about?'  
'Nothing.'  
'How do you know it was nothing?'  
'He has plenty of money.' (Hemingway, 1933)

As seen in the dialogue between the two waiters about the old man, the reason of the old man's suicide was despair. The cause of his despair is described as 'nothing'. The old man's wealth could not have stopped him from committing a suicide. The reason of his despair is nothing because he is described as an existential failure. He failed to set a goal in his life. Thus he has nothing to struggle for. There is nothing that moves him and encourages him to take an action. He has confronted the meaningless life, yet cannot understand the fact that he is the one to put meaning into it. It is the act of struggling that keeps us happy and alive. The wealth or any other material thing cannot prevent his drift into nihilism. He accepted that life is irrational, meaningless and purposeless and that he will live with it until death. For an old, rich man to try to commit suicide over the despair of confronting nothingness is beyond the young waiter's understanding.

'He hung himself with a rope.'  
'Who cut him down?'  
'His niece.'  
'Why did they do it?'  
'Fear for his soul.' (Hemingway, 1933)

The old customer is lonely but taken care by his niece who saved his life. She was the one who witnessed the event and cut the rope to save him. The old customer is a representative of those who confronted the absurdity of life and could not cope with it.

The younger waiter in his speech with the older colleague argues:

'He is lonely. I'm not lonely. I have a wife waiting in bed for me.' (Hemingway, 1933)

Once again, here, appears the focus on the loneliness of man. The young waiter does not feel an empathy with the old man. He is either a man who has confronted the absurdity in life, yet rebels against it or someone who does not question life at all and just let it flow.

'You have youth, confidence, and a job,' the older waiter said. 'You have everything.'  
'And what do you lack?'  
'Everything but work.'  
'You have everything that I have.'  
'No. I have never had confidence and I am not young.' (Hemingway, 1933)

The conversation between the younger and older waiter reveals that the young waiter is happy with what he has and does not ask for more. The older waiter thinks that he lacks some of the qualities the younger has. He seems to believe that if he had them, he would be happy too.

'We are of two different kinds,' the older waiter said. He was now dressed to go home. 'It is not only a question of youth and confidence although those things are very beautiful. Each night I am reluctant to close up because there may be someone who needs the café.' (Hemingway, 1933)

To the end of the story the reader understand that the older waiter is the protagonist of the story. He admits that he empathizes with the old customer and others like him. Thus, his different attitude is not due to his old age or lack of confidence. The climax of the story reveals what makes the difference. Until the climax the reader is not given the reason why the elder waiter understands the old customer. The climax

suggests that the old customer is like a mirror image of the old waiter, both lost in life and are in despair.

'What did he fear? It was not a fear or dread. It was a nothing that he knew too well. It was all a nothing and a man was a nothing too. It was only that and the light was all it needed and a certain cleanness and order. Some lived in it and never felt it but he knew it all was *nada*. (...) our *nada* who art in *nada*, *nada* be thy name thy kingdom *nada* thy will be *nada* in *nada* as it is in *nada*.' (Hemingway, 1933)

The emphasis on and the repetition of the word *nada*/nothing throughout the story and especially in the climax, reveals that the protagonist the protagonist of the story has either lost his way to achieve his goal or has not goal at all. He is old, lonely and desperate just like the old customer and describes his life in which there is nothing but work. We have previously pointed that in existentialism, the people who manage to create and live with their value systems are existential successes. However, the ones who do not are failures. The failures can easily drift into nihilism. The two elderly men in the story seem to be failures because they live in nothingness. They have accepted that life is in vain and that they have to suffer in this meaningless world until death.

The title of the story "A clean well-lighted place" is described as somewhere that the two characters in the story strive for. It represents a life with a determined goal. Not only the achievement of the goal, but also the process during which one struggles to achieve it, will reveal the meaning of life. The idea existentialism appears here when the two elderly men have not yet decided a goal and have no motive in life. Clean and bright place represents a life in which man has confronted the absurdity in life and revolts against it. Unfortunately, Hemingway's characters fail to find their lives' goals and do not know what to struggle for. Gür (2019, 2) discusses the concept of the absence of a burrow proposed by Heidegger. It is the lack of belonging to somewhere and modern man feels as is being devoid of a home. The absence of a burrow brings the absence of a destination as a goal. When the destination of one's life is missing, one stands in the current condition.

### Conclusion

Hemingway's writings are usually filled with characters in despair, grief or alienation. The characters in "A Clean Well-Lighted Place" seem to be lost in life. They are like representatives of Lost Generation, the group Hemingway himself is a member of. The protagonist of the story can empathize with the old customer because he know how lost men are suffering and lost their ways in life because they have no specified goal or reason for themselves. When they realise the world does not offer them any sense or reason, they cannot decide what to do. Confrontation with nothingness gives way to emotional anguish. He may end up with nausea when facing this purposeless. He might get up and struggle with the absurdity in life by setting his own purpose and goal.

The description of life as nothingness is a common theme in Hemingway's fiction. The idea of nothingness is overwhelming and depressing for the characters in this story. They are in search of a place in which there is "cleanness and light". The older waiter and the old customer seeks for a purpose and prefers to be in clean and well-

lighted cafes among people. Sitting for many hours in such places with other people around is how they try to struggle with despair.

#### REFERENCES

- Camus, Albert. (1991) *The Myth Of Sisyphus And Other Essays*. trans. by Justin O'Brien. First Vintage International Edition.
- Gür, Aysun. (2019) "Kış Uykusu: Varoluşçuluk Açısından bir Yorumlama" *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*. Sayı:12, ss.2-12.
- Hemingway, Ernest. (1933) "A Clean Well-Lighted Place." *Scribner's Magazine*.
- Inwood, M. J. (2005) "Nothingness" in *The Oxford Companion to Philosophy* 2<sup>nd</sup> edition, Ted Honderich ed., Oxford University Press.
- Inwood, Michael. (2019) *Heidegger: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Moar, Magnus. (2019) *Philosophy in Literature*. Independently published.  
[https://www.amazon.co.uk/Philosophy-Literature-Magnus Moar/dp/1091687927/ref=sr\\_1\\_1?qid=1566893665&refinements=p\\_27%3AMagnus+Moar&s=books&sr=1-1](https://www.amazon.co.uk/Philosophy-Literature-Magnus-Moar/dp/1091687927/ref=sr_1_1?qid=1566893665&refinements=p_27%3AMagnus+Moar&s=books&sr=1-1)
- Özen Baykent, Ufuk. (2016) "Freedom of Choice in Camus' L'Hôte" *IASET Journal*, 5/6, 205-212.
- Özen Baykent, Ufuk (2018) "The Ideas of War and Post-War in Hemingway's Short Fiction". 2<sup>nd</sup> International Conference on New Approaches in Social Sciences and Humanities. October 26-28.2018. Istanbul, Turkey.

## Çalışanların Performanslarında Örgütsel Adalet, Güven, Bağlılık ve Vatandaşlığın Etkisi ve Buna Yönelik Bir Çalışma

Yasemin SARICI AYTAN<sup>1</sup>, Salih GÜNEY<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmada, çalışanların performansları üzerinde örgütsel adalet, güven, bağlılık ve vatandaşlığın etkisinin incelenmesi ve ampirik olarak ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada, İstanbul ilinde bir ilçede 2017-2018 yılında bir belediyenin çeşitli kadrolarında görevli (n=446) çalışan üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre örgütsel adalet ve örgütsel güven işgören performansı üzerinde doğrudan etkili olmayıp ( $p>0.05$ ), örgütsel adalet ve örgütsel güven arasında ( $p<0.05$ ), örgütsel bağlılık arasında ( $p<0.05$ ) ve örgütsel vatandaşlık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık ile işgören performansı arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buradan hareketle yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre örgütsel adalet güveni, örgütsel güven bağlılığı ve vatandaşlığı getirmekte, bu durum ise işgören performansını olumlu yönde etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, çalışan performansı.

## The Impact Of Organizational Justice, Trust, Commitment and Citizenship On Employee Performance and A Study

### Abstract

In this study, it is aimed to examine empirically the effects of organizational justice, trust, commitment, and citizenship on the performance of employees. In the study, a survey was conducted in a district of Istanbul on a staff (n = 446) working in various positions of a municipality in 2017-2018. According to the findings of the study, organizational justice and organizational trust were not directly effective on employee performance ( $p> 0.05$ ), while statistically significant relationships between organizational justice and organizational trust ( $p <0.05$ ), organizational justice and organizational commitment ( $p <0.05$ ), organizational justice and organizational citizenship ( $p <0.05$ ) were found. There were also statistically significant relationships between organizational commitment and organizational citizenship and employee performance. According to structural equation modeling results, organizational justice trust brings organizational trust commitment and citizenship, which positively affects employee performance.

**Key Words:** Organizational justice, organizational trust, organizational commitment, organizational citizenship, employee performance.

<sup>1</sup> Dr, İstanbul Aydın Üniversitesi, [ysaytan@gmail.com](mailto:ysaytan@gmail.com), OrcID: 0000-0002-3026-5398

<sup>2</sup> Prof.Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, [salihguney@aydin.edu.tr](mailto:salihguney@aydin.edu.tr)



## INTRODUCTION

Justice is a concept that has no consensus on its definition; the definition and scope of the term justice expands every day (Hurlbert and Mulvale, 2017:14). In general terms, it is possible to define justice with equality, freedom, and rights. As for organizational justice, in its most general definition, has a meaning of justice in the distribution of rights and duties among the members in an organization. In an organization, individuals must have a sense of organizational justice in order to feel that they belong to that organization. In a structure where there is no justice, individuals will not feel confident, and this will affect many variables, ranging from their working performance to their psychological state. For this reason, organizational justice is also an important management tool.

Organizational trust is another value that is important in organization management. Trust has been the subject of many different social sciences. The common point in the definitions made in all these areas is that the concept of trust is an important and determining factor in the relationship (Tokgöz and Aytemiz Seymen, 2013:62). Through trust, individuals can give themselves to their job and they can do what they need to do. Organizational justice is necessary to establish organizational trust. Where there is no justice, it is not possible to speak of trust.

In a place where there is justice and individuals feel themselves safe, the commitment to the organization will increase and the concept of organizational commitment will emerge. In its most general definition, organizational commitment is an indicator of the degree to which individuals within a business or organization feel that they belong to that organization (Örücü and Sezen Kışlalı, 2014:46). Organizational commitment has been the subject of many studies from past to present, and the common point in these studies is that employee performance increases with organizational commitment.

After a certain period of time, commitment is transformed into the stage of the individuals identifying themselves with that organization and the concept of organizational citizenship is discussed at this point. As the name implies, organizational citizenship means that members within an organization consider themselves to be part of or as a citizen of that organization. Thus, it is plausible to state that organizational citizenship has an important role in improving employee performance.

In this study, it is aimed to investigate the effect of the relationships and interactions between organizational justice, trust, commitment, and citizenship on employee performance.

### **Conceptual Framework**

In the study, brief information about relevant concepts has been given for a good understanding of the relationships in the process of organizational justice transforming into organizational trust, commitment, and citizenship.

### **Organizational Justice**

The definition of justice varies from person to person and according to how people perceive it, in a similar way to concepts such as freedom, benevolence, and tolerance (Cabral and Guaranha, 2014:20). Rawls developed the concept of social justice and argued that justice should be considered a virtue by social institutions. Rawls speaks of two principles of justice. These are equal freedom and equal opportunity (Rawls, 1999:53). Organizational justice refers to how employees perceive the process of distribution of utilities such as awards, fees, penalties, and promotions in any organization, and how they perceive decision-making in this process and implementation of them (İçerli, 2010:69). Organizational justice is the opinions of employees on the fairness of procedures, interactions, and outcomes in the workplace (Baldwin, 2006:1). It is a concept that influences the work and health outcomes of individuals through the interaction between employees in a workplace (Eib, 2015:4). Many of the theories of organizational justice have been developed, and they are derived from the context of "reactive-proactive dimension" and "process-content dimension." The first dimension focuses on avoiding practices that are believed to be unfair or unjust, and responding to them. The second category focuses on achievements and distributions within an organization (İyigün, 2012:54).

### **Organizational Trust**

Organizational trust is fueled by concepts such as righteousness, honesty, consistency, and openness. If a person has positive statements that their organizational relations will not be harmed, their weakness will not be exploited, their rights and interests will be protected, and even their own interests will be included. Organizational trust shows that the perception of justice is also positive (Demirkaya and Kandemir, 2014:268). Organizational trust means a sense of trust and support for the employer. Trust is the essence of all relationships. It is believed that trust will keep people together and give them a sense of unity. Trust is a fragile property that can be lost slowly after being won (Taşkın and Dilek, 2010:38). It refers to the type of trust that occurs within the organization, among organizations, and among people (Starnes et al., 2017:2). It is a positive atmosphere created by the support, distribution, and operational justice in the organization and the manager's honesty, competence, interest and helpful behavior towards employees (Çubukçu and Tarakçıoğlu, 2010:59).

### **Organizational Commitment**

Commitment, aside from its physical meaning, expresses the connection between individuals more in an emotional sense. At this point, commitment can be not only between individuals but also between the individual and the institution or the individual and an object. Commitment is an internal process, unlike dependence. Therefore, there is no definitive and permanent binding in commitment as it is the case in dependence. Because of this selective nature of commitment, organizational commitment, which is handled in an organizational sense and is one of the most important administrative tools of modern management science, needs to be analyzed and managed well.

The subject of commitment is dealt with in a very broad framework in general terms and it expresses the individuals' view of the future of themselves and the future of what they are connected with in a unity, and their desire to continue this unity in the future. In this respect, commitment appears to be a continuum, rather than a static or a momentary state.

When it comes to continuity, the first thing that comes to mind is a future where positive and negative developments happen in a unity. Through commitment, the personnel become highly loyal and self-sacrificing, being with their workplace or organization not only on its good days, but also on its bad days. Commitment is vitally important in terms of effective use of human capital and ensuring continuity.

In the literature, many studies about organizational commitment have been made and it is one of the most important topics of modern management science. The strengths and achievements managers attained through organizational commitment have been successfully demonstrated in theoretical studies as well as empirical studies and field applications. In addition, it has been reported in the literature that organizational commitment is effective on many variables related to the organization, that it is effective in many areas ranging from job satisfaction of employees to organizational culture and formation of a certain atmosphere, and from organizational citizenship to inter-organizational communication. Therefore, organizational commitment does not only offer direct contributions on its own, but also is an important concept that indirectly affects other managerial tools positively.

Organizational commitment is the unity of power that a person creates by entering into a unity of identity with a particular organization (Örücü and Sezen Kışlalı, 2014:46). The stronger growth of organizations depends on the strong emotional power of the employees. For this, they need to have positive attitudes about the work and the work area as well as the knowledge and skills required by the job. If the occupants have a favorable grip in the knitting, the organization becomes stronger. In this sense, organizational commitment is a very important concept for organizations (Örücü and Sezen Kışlalı, 2014:46). In short, organizational commitment is employees' interest in their faithfulness to the profession and in the success of the organization (Doğan & Kılıç, 2007:38). It is one of the basic concepts defining the relationship between staff and organization (Wolowska, 2014:129). It is a concept that is determinant in the formation of dispositions such as employee commitment, career, professionalism, and commitment to the profession (Fornes and Rocco, 2004:392).

### **Organizational Citizenship**

Among organizational citizenship behaviors, concepts such as non-command-based behaviors, organizationally useful, formless, complaining at the same time, timely completion, innovation, volunteering to other colleagues, and the reduction of unwanted behaviors are discussed (Karaman and Aylan, 2016:36). It refers to the natural and voluntary nature of the employees' behaviors regarding their roles and responsibilities (Tambe and Shanker, 2015:138). It is the support given by the social and psychological environment in the place where work or tasks are carried out (Zhang, 2011:3). It refers to

the boundary between the way employees perform their roles in an organization and their identification with the organization (Muthuraman and Al-Hazi, 2017:413-414).

### **Employee Performance**

Performance is also a concept associated with employees' self-confidence (Ghosh, Sekiguchi and Gurunathan 2017:131). It is possible to define organizational performance as the indicator of success expressed through measurable values such as natural resources and unmeasurable values such as knowledge (Alaarj, Abidin-Mohamed and Bustamam, 2016:729). The fact that efficiency and performance are dependent on the person and time leads the concept of performance to take place in daily practices in the form of a difficult-to-measure concept (Gavcar, Bulut and Engin, 2006:32). In the management process, it is monitored through continuous identification, measurement, and developments and it is the degree to which individuals and organizations achieve their objectives and goals (Aguinis, 2013:1). On the one hand, it expresses the work or the task, and on the other hand, the highest level of success that an individual can achieve (Abubakar et al., 2017:2). Performance refers to a concept that exists through its outputs (Folan, Bropwne, and Jagdev, 2007:3-4).

In terms of human resources, performance evaluation has become an important topic in our country and in the world (Gogan, Artene, Sarca and Draghici, 2016:194). Considering the importance of data and information obtained by human resources units in terms of management and organization (Lin and Liu, 2016:118), it can be stated that performance is also an important function of management. Performance has an effect on many things, ranging from employees' bargaining their salaries, to their morale and motivation (Güney, 2015:184).

### **METHOD**

Generally, it is possible to examine the studies in the field of management and organization in two classes: cognitive and behavioral studies. Behavioral studies deal with the behaviors of individuals within the organization, while cognitive studies refer to studies on the cognitive background that constitute behaviors. While behaviors are controlled through managerial tools such as leadership, reward, and motivation, important relationships between behavior and cognition are formed as a result of the contributions that these behaviors bring in a cognitive sense.

In a cognitive context, for individuals to feel that they belong in an organization or community, the concept of trust must be in place. The concept of trust, unlike the concept of security, can be related to justice. Where justice is in place it is possible to establish trust, and where trust is in place it is possible to establish commitment first, and then a sense of belonging, which will turn into citizenship.

One of the objectives set forth in the studies carried out in the field of management and organization is to increase the performance of the organization and the employees. Organizational justice, trust, commitment, and citizenship are among the primary administrative tools that are frequently used in management to achieve this. Although studies examining the relationship of these managerial tools with each other and with

employee performance have been conducted to date, there are still not enough studies explaining the structural relationship and causality between these variables. For this reason, it is aimed in this study to investigate the effect of the relationships and interactions between organizational justice, trust, commitment, and citizenship on employee performance. In the research, it is also aimed to provide a resource for further studies and field applications on how to use these variables in increasing the performance of employees.

### **Population and Sample**

The population of the study is the employees working in the Esenyurt Municipality of Istanbul during the period of September 2017-January 2018, while the sample of the study consisted of 446 municipal employees who were voluntary in participating in the study and who were eligible for the consistency coefficient of their responses to the questionnaires.

### **Data Collection Tools**

As a data collection tool, a questionnaire containing six sections was used, which consisted of personal information form, organizational justice perception scale, organizational trust scale, organizational commitment scale, organizational citizenship scale, and perceived employee performance scale.

**Organizational Justice Scale:** Organizational Justice Scale, which was developed by Niehoff and Moorman (1993) and the Turkish validity and reliability of which was analyzed by Kugun et al. (2013) measures organizational justice in a five-point Likert type, with 19 items in three dimensions. As a result of the internal consistency analysis conducted for validity of the scale, Cronbach alpha value was 0.947. In the original version of the scale, Kugun et al. (2013) found the Cronbach's alpha value as 0.953 for the Interactional Justice dimension, 0.874 for the Distributive Justice, and 0.883 for the Procedural Justice.

**Organizational Trust Scale:** Organizational Trust Scale, the Turkish validity and reliability of which was analyzed by Altuntaş and Baykal (2010) assesses organizational trust with 43 items in three dimensions: "Trust in the Manager," "Trust in the Institution," and "Trust in Colleagues." Five-point Likert-type questions are scored from 1 to 5. As a result of the internal consistency analysis conducted for the reliability of the Organizational Confidence Scale, Cronbach Alpha value was found as 0.973. Altuntaş and Baykal (2010) found the reliability of the scale to be 0.97 for the Trust in the Manager dimension, 0.94 for the Trust in the Institution, and 0.93 for the Trust in Colleagues.

**Organizational Commitment Scale:** The Organizational Commitment Scale, which was developed by Podsakoff et al. (1990) and the Turkish validity and reliability of which was validated by Aslan (2008) examines organizational commitment with 11 items in three dimensions: "Normative Commitment," "Continuance Commitment," and "Affective Commitment." Five-point Likert-type questions are scored from 1 to 5. As a result of the internal consistency analysis conducted for the reliability of the Organizational Commitment Scale, Cronbach Alpha value was found as 0.756. Aslan

(2008) found the reliability of the scale as 0.662 for Normative Commitment, 0.643 for Continuance Commitment, and 0.616 for Affective Commitment.

**Organizational Citizenship Behavior Scale:** Organizational Citizenship Behavior Scale, which was developed by Podsakoff et al. (1990) and the Turkish validity and reliability of which was analyzed by Aslan (2008) examines organizational citizenship behavior with 18 items in five dimensions: "Altruism," "Courtesy," "Conscientiousness," "Sportsmanship," and "Civic Virtue." Five-point Likert-type questions are scored from 1 to 5. As a result of the internal consistency analysis conducted for the reliability of the Organizational Citizenship Scale, Cronbach Alpha value was found as 0.721. Aslan (2008) found the reliability of the scale to be 0.873 for Altruism, 0.828 for Courtesy, 0.858 for Conscientiousness, 0.754 for Sportsmanship and 0.644 for Civic Virtue.

**Employee Performance Scale:** Employee Performance Scale, which was developed by Kirkman and Rosen (1999), and Sigler and Pearson (2000), and the Turkish validity and reliability of which was analyzed by Aydemir and Erdoğan (2013) examines employee performance with six items in one dimension. Five-point Likert-type questions are scored from 1 to 5. As a result of the internal consistency analysis conducted for the reliability of the Employee Performance Scale, Cronbach's Alpha value was 0.889. Aydemir and Erdoğan (2013) found the reliability of the scale to be 0.936.

### **Data Collection**

The collection of research data was carried out by the researcher herself. After obtaining the necessary permissions, sample size and sampling method were selected. Participants were reached according to volunteering and random selection method. The municipal employees who were to participate in the research were firstly given general information about the research subject and then asked whether they were willing to participate in the research. Afterwards, the participants' questions were answered until the surveys were completed and the research data were collected. Data from survey questionnaires were taken into digital environment and transferred to SPSS and AMOS programs for further analysis.

### **Data Analysis**

Cronbach Alpha internal consistency coefficient analysis was used to analyze the reliability of the research scales. In the analysis of the validity of the scales, Varimax Rotation was performed and Principle Component Analysis and Lawshe's (1978) Content Validity Analysis were performed. In the description of research data, frequency analysis for nominal and ordinal data, mean and standard deviation values for scale averages were used. Kolmogorov Smirnov Test was used to test the mean of the scale averages before hypothesis testing. In the analysis of the data that were not distributed normally, Mann Whitney-U was used for the difference between the two groups and Kruskal Wallis test was used to analyze the difference between more than two groups. In the correlation analysis, Spearman's rho correlation analysis was used to analyze the data that did not conform to normal distribution. Analyses were made in SPSS 17.0 for Windows package program with a 95% confidence interval and  $\alpha = 0.05$  significance

level. AMOS program was used in structural equation modeling, and road coefficient, RMSEA, CR, and stochastic error terms were used among the variables.

## Results

The demographic characteristics of the employees were as in Table 1.

**Table 1.** Demographic Characteristics of Participants

|                                    | Number of People (n) | Percentage (%) |
|------------------------------------|----------------------|----------------|
| <b>Age</b>                         |                      |                |
| 20 and below                       | 11                   | 2.5            |
| 21-34                              | 325                  | 72.9           |
| 35-49                              | 95                   | 21.3           |
| 50-64                              | 15                   | 3.4            |
| <b>Gender</b>                      |                      |                |
| Male                               | 142                  | 31.8           |
| Female                             | 304                  | 68.2           |
| <b>Marital Status</b>              |                      |                |
| Married                            | 212                  | 47.5           |
| Single                             | 234                  | 52.5           |
| <b>Occupational Classification</b> |                      |                |
| White collar                       | 408                  | 91.5           |
| Blue Collar                        | 38                   | 8.5            |
| <b>Monthly Income</b>              |                      |                |
| 1500-2000 TL                       | 79                   | 17.7           |
| 2000-2500 TL                       | 282                  | 63.2           |
| 2500-3000 TL                       | 39                   | 8.7            |
| 3000 TL and above                  | 46                   | 10.3           |
| <b>Professional experience</b>     |                      |                |
| 2 years and below                  | 113                  | 25.3           |
| 2-4 years                          | 125                  | 28.0           |
| 4-6 years                          | 80                   | 17.9           |
| 6 years and above                  | 128                  | 28.7           |

2.5% of the participants were aged 20 or below, 72.9% were 21-34, 21.3% were 35-49, and 3.4% were 50-64. Generally, the participants with an age of 21-34 were in the majority. 2.7% of the participants had primary education, 15.7% secondary education, 30.5% associate degree, 41.0% undergraduate degree and 10.1% graduate degree. Associate degree and bachelor's degree levels were in majority. 142 men (31.8%) and 304 women (68.2%) participated in the study. In general, female participants were in majority and were more likely to be volunteers to participate in the research questionnaire. 47.5% of the employees were married and 52.5% were single. In general, the distribution of marital status was balanced. 91.5% of the participants are white-collar

and 8.5% of them were blue-collar employees. 17.7% of the municipal employees who participated in the study stated that they had a monthly income of 1500-2000 TL, 63.2% between 2000-2500 TL, 8.7% between 2500-3000 TL, and 10.3% of the employees had a monthly income of 3000 TL or more. In general, occupational classification and monthly income were compatible. 25.3% of the employees participated in the study had professional experience of 2 years and less, 28.0% between 2-4 years, 17.9% between 4-6 years, and 28.7% of them had 6 years and more. In general, there is a demographic structure in which women are in majority, with an associate degree or an undergraduate degree education, with a monthly income of above average, and with an average level of professional experience.

The scale dimensions and total scores used in the study were tested for compliance with normal distribution. The results of the Kolmogorov Smirnov Test are given in Table 2.

**Table 2.** Kolmogorov Smirnov Test Results For Normality Of Scale Dimensions

|                             | Normal Parameters |          | Most extreme differences |          |          | K-S Z | P    |
|-----------------------------|-------------------|----------|--------------------------|----------|----------|-------|------|
|                             | Ort.              | SS       | Absolute                 | Positive | Negative |       |      |
| Employee Performance        | 27.6592           | 3.70429  | .264                     | .264     | -.222    | 5.569 | .000 |
| OT Trust in the Manager     | 88.1211           | 21.85095 | .158                     | .158     | -.153    | 3.344 | .000 |
| OT Trust in the Institution | 41.1166           | 10.83336 | .100                     | .100     | -.083    | 2.112 | .000 |
| OT Trust in Colleagues      | 39.0000           | 10.81323 | .155                     | .155     | -.143    | 3.263 | .000 |
| OT Total                    | 168.2377          | 37.21033 | .104                     | .104     | -.094    | 2.205 | .000 |
| OJ Interactional            | 37.2713           | 9.35350  | .204                     | .204     | -.180    | 4.315 | .000 |
| OJ Distributive             | 18.4484           | 5.23779  | .108                     | .105     | -.108    | 2.290 | .000 |
| OJ Procedural               | 18.8879           | 5.71700  | .156                     | .143     | -.156    | 3.303 | .000 |
| OJ Total                    | 74.6076           | 17.34659 | .130                     | .120     | -.130    | 2.739 | .000 |
| OC Normative                | 16.0695           | 3.72928  | .155                     | .146     | -.155    | 3.274 | .000 |
| OC Continuance              | 13.7915           | 4.45290  | .095                     | .082     | -.095    | 1.996 | .001 |
| OC Affective                | 7.2040            | 4.11586  | .183                     | .183     | -.154    | 3.860 | .000 |
| OC Total                    | 37.0650           | 8.29419  | .057                     | .057     | -.035    | 1.202 | .111 |
| OCB Altruism                | 18.8296           | 4.16973  | .385                     | .385     | -.205    | 8.130 | .000 |
| OCB Courtesy                | 18.7466           | 2.56439  | .360                     | .313     | -.360    | 7.606 | .000 |
| OCB Conscientiousness       | 17.9596           | 2.64502  | .220                     | .220     | -.198    | 4.651 | .000 |
| OCB Sportsmanship           | 7.3543            | 3.58838  | .140                     | .140     | -.112    | 2.961 | .000 |
| OCB Civic Virtue            | 12.6143           | 2.67895  | .199                     | .187     | -.199    | 4.204 | .000 |
| OCB Total                   | 75.5045           | 9.88717  | .104                     | .083     | -.104    | 2.189 | .000 |

As can be seen in the table, the total score of the organizational commitment was in accordance with normal distribution ( $p > 0.05$ ), while the values of the other scales did not match the standard normal distribution ( $p < 0.05$ ). For this reason, parametric tests were used in the analysis of total score of organizational commitment and nonparametric tests were used in the analysis of other dimensions.

The analysis results for the differences between the employee performance and the demographic characteristics of the employees are given in Table 3.



**Table 3.** Differences in Performances of Employees According to Demographic Characteristics

|                                    | Mean         | Std. Dev.   | Test Value      | p            |
|------------------------------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|
| <b>Age</b>                         |              |             |                 |              |
| 20 and below                       | 21.00        | 10.01       |                 |              |
| 21-34                              | <b>27.89</b> | <b>3.00</b> | <b>9.442</b>    | <b>0.024</b> |
| 35-49                              | 27.85        | 3.80        |                 |              |
| 50-64                              | 26.40        | 4.56        |                 |              |
| <b>Education</b>                   |              |             |                 |              |
| Primary                            | <b>29.25</b> | <b>1.36</b> |                 |              |
| Secondary                          | 27.71        | 3.48        | 8.162           | 0.086        |
| Associate Degree                   | 27.74        | 3.34        |                 |              |
| Undergraduate Degree               | 27.33        | 4.24        |                 |              |
| Graduate Degree                    | 28.27        | 3.04        |                 |              |
|                                    |              |             |                 |              |
| <b>Gender</b>                      |              |             |                 |              |
| Male                               | <b>27.73</b> | <b>3.26</b> | 21359.500       | 0.851        |
| Female                             | 27.63        | 3.90        |                 |              |
| <b>Marital Status</b>              |              |             |                 |              |
| Married                            | 27.55        | 4.47        | 23108.000       | 0.187        |
| Single                             | <b>27.76</b> | <b>2.84</b> |                 |              |
| <b>Occupational Classification</b> |              |             |                 |              |
| White collar                       | 27.55        | 3.75        | <b>5874.500</b> | <b>0.009</b> |
| Blue collar                        | <b>28.84</b> | <b>3.01</b> |                 |              |
| <b>Monthly Income</b>              |              |             |                 |              |
| 1500-2000 TL                       | <b>27.78</b> | <b>3.83</b> | 0.854           | 0.837        |
| 2000-2500 TL                       | 27.65        | 3.70        |                 |              |
| 2500-3000 TL                       | 27.51        | 3.72        |                 |              |
| 3000 TL and above                  | 27.61        | 3.64        |                 |              |
| <b>Professional Experience</b>     |              |             |                 |              |
| 2 years and below                  | 27.79        | 2.56        | 1.437           | 0.697        |
| 2-4 years                          | 27.32        | 4.80        |                 |              |
| 4-6 years                          | 27.78        | 3.21        |                 |              |
| 6 years and above                  | <b>27.80</b> | <b>3.64</b> |                 |              |

According to the results of the analysis, employee performance is highest among participants between 21-34 years of age, primary school graduates, men, singles, blue collar workers, with a monthly income between 1500-2000 TL, and those with a professional experience of 6 years or more. According to the results of the difference analysis, employee performance was statistically significant ( $p < 0.05$ ) according to age and occupational classification, while there were no statistically significant differences according to other demographic variables ( $p > 0.05$ ). Therefore, it can be stated that, in

general, employee performance perception does not show a significant difference according to employee demographics. The results of the structural equation model are as in Figure 1.

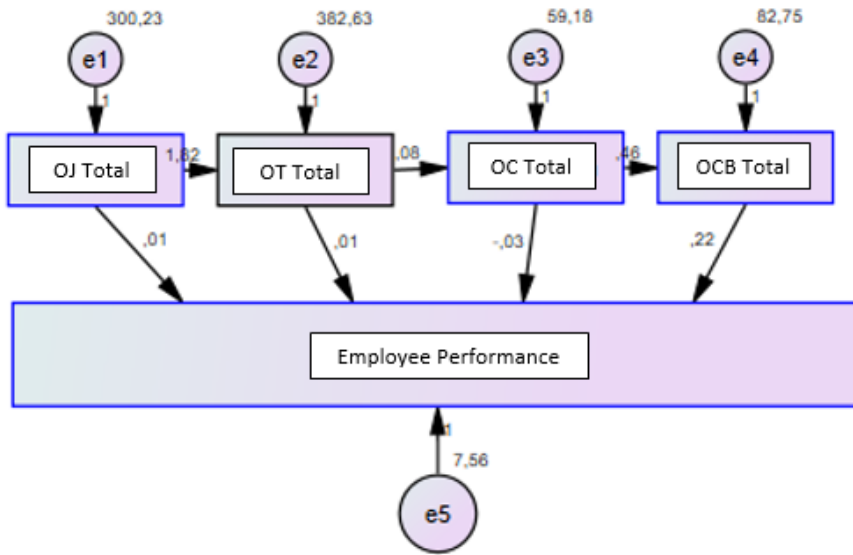


Figure 1. Structural Equation Model Results

According to the results of the structural equation model, the road coefficients of the model where the interference is minimized over the total scale scores were obtained. The lowest and highest RMSEA coefficients of the model and their close values are as in Table 4.

Table 4. RMSEA values of the model

| Model              | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|--------------------|-------|-------|-------|--------|
| Default model      | .207  | .163  | .254  | .000   |
| Independence model | .480  | .455  | .505  | .000   |

The RMSEA value of the model is 0.207 for the current model and 0.480 for the interference model. The regression weights of the model are given in Table 5.

Table 5. Regression weights of the current model

|                      |                | Estimate | S.E. | C.R.   | P    |
|----------------------|----------------|----------|------|--------|------|
| OT_Total             | <--- OJ_Total  | 1.824    | .054 | 34.084 | ***  |
| OC_Total             | <--- OT_Total  | .083     | .010 | 8.432  | ***  |
| OCB_Total            | <--- OC_Total  | .464     | .052 | 8.918  | ***  |
| Employee_Performance | <--- OJ_Total  | .014     | .014 | .974   | .330 |
| Employee_Performance | <--- OT_Total  | .013     | .007 | 1.888  | .059 |
| Employee_Performance | <--- OC_Total  | -.031    | .018 | -1.691 | .091 |
| Employee_Performance | <--- OCB_Total | .223     | .014 | 15.566 | ***  |

As can be seen in the table, the model presented in the study between employee performance and organizational citizenship behavior was statistically significant (CR: 15.566;  $p < 0.05$ ). The stochastic variance distributions in the model are given in Table 6.

**Table 6.** Variance distribution in the current model

|    | Estimate | S.E.   | C.R.   | P   |
|----|----------|--------|--------|-----|
| e1 | 300.229  | 20.127 | 14.916 | *** |
| e2 | 382.626  | 25.651 | 14.916 | *** |
| e3 | 59.182   | 3.968  | 14.916 | *** |
| e4 | 82.747   | 5.547  | 14.916 | *** |
| e5 | 7.565    | .507   | 14.916 | *** |

When stochastically assigned error correction coefficient and variance distribution are examined in the current model, it is seen that the variance of all model variables has a statistically significant contribution to the model ( $p < 0.05$ ). For this reason, the statistical validity of the model has been validated, and organizational trust is developed through organizational justice, organizational commitment is developed through organizational trust, and organizational commitment is transformed into organizational citizenship behaviors, increasing employee performance.

### Discussion

In this study, the effects of the concepts of organizational justice, trust, commitment, and citizenship behavior on employee performance were examined. Organizational justice studies have come to the forefront especially in the last 30 years and it is a topic that was studied profusely in recent years in its relation to organizational commitment, citizenship, trust, job satisfaction, and organizational trust. The main output of these studies is that organizational justice has positive contributions on these management concepts that increase organizational performance (Ghosh, Sekiguchi and Grunatan, 2017:130). Beyond this, the concept of organizational justice is not only limited by its contributions, it is also in a positive relationship with these concepts. In other words, a positive organizational justice structure provides positive returns within the organization while a negative structure causes negative returns. In this respect, organizational justice is not an option to contribute positively to the management of the organization, but it is a necessity that will eliminate the negative consequences.

Organizational trust, on the other hand, is a concept that is measured and studied on the basis of perception, and there are studies showing that it is related to organizational justice. The common point in these studies is that organizational justice increases the perception of organizational trust. When there is a fair distribution of duties and opportunities within the organization results in the employees belonging to that organization to feel themselves safe. At this point, it is possible to say that trust and

reliability are different concepts and that organizational trust represents a perception that reflects more of a confidence.

There are studies showing that increasing trust affects employee performance. In these studies, it is revealed that an employee who feels safe serves more to the organizational goals and interests. As individuals trust in the structure they are in, their success in their work increases.

Justice is a vital concept for every individual, and people can only feel themselves belonged to a place in a fair environment. From this point of view, it is possible to state that organizational justice and organizational trust will bring organizational commitment. Indeed, there are studies in the literature showing that these two concepts, organizational justice and trust, increase organizational commitment. Among the important findings empirically presented in these studies is that organizational commitment will increase with organizational justice and organizational trust.

Again, studies in the literature show that employees with a high level of organizational commitment will also have a high amount of organizational citizenship behaviors. Therefore, individuals are moving towards the concept of organizational citizenship by feeling connected to the organization. From this point of view, it is possible to argue that organizational citizenship develops as a result of organizational commitment.

## CONCLUSION

In addition to the performance evaluations within organizations, new studies that establish performance criteria according to variables outside the organization take place in the literature, and the performance measurement and its process is improving to be more scientific, analytic, evidence-based, and result oriented. In addition to this, academic research and field practices that show the direct relationship between performance and costs have enabled research and development activities to become increasingly important and widespread in this field.

It is seen that the distance between business administration and public administration is diminishing nowadays and these two fields are coming closer together. In this process, both business management and public administration achieved very important gains. After performance began to be used in public administration instead of profit, which is the basis of business management, the methods used to achieve higher performance of management in the field of public administration and profit-increasing methods used in business management have begun to be addressed in a holistic structure. In this process, while the ice between the public and the private sector are gradually melting, it is observed that the areas that are in short supply and in need of allocation are resolved more effectively in both areas.

The structure that is common both in enterprises and public institutions is organizational structure, and recent studies show that organizational variables in both areas have similar effects, are managed similarly, and give similar results. In this context, without making a distinction between public or private sectors, organizational

management and organizational structure are becoming a more comprehensive and an independent branch of science.

In previous studies on organizational structure, there is a tendency of putting the product or production first and not considering the human capital sufficiently, such as Taylor or Fordist approaches. On the other hand, as a result of human capital being transformed into customer capital because of increasing production and the growing role of knowledge in the process of production and supply, modern organization and business management branches are being developed. On the one hand, while business and market structures are taking a new shape in a global environment through increasing communication and transportation opportunities along with the developing technology, on the other hand, it is seen that customers are evolving to be increasingly dynamic, researching, investigating, comparing, knowledge-sharing, and experience-sharing within this changing environment. Societies are becoming increasingly dynamic, not only in the field of business management, but in all public areas. In this process, it has become a necessity for institutions with an organizational structure such as enterprises and public institutions to modernize themselves and acquire a dynamic structure.

Although the variables related to organizational structure evolve into an increasingly modern and contemporary structure, it is seen that some basic variables, particularly the general characteristics of the relationships between organizations and individuals, do not change much. Among these, organizational justice, trust, commitment, and citizenship concepts are the leading variables.

In the concept of organizational trust, as in the concept of trust itself, there is a psychological pre-attachment state. Before individuals feel a commitment to an organization, they must trust that organization, believe in its justice, and be ensured that the organization can properly protect their rights and freedoms if they work in that organization. In this respect, organizational trust can be stated to be a prerequisite for the concepts of organizational commitment and organizational citizenship that develops after this commitment.

Commitment means that individuals identify their present and future with the thing that they are committed to, and they will evaluate their current situation and desire to continue this commitment. Organizational commitment means that individuals or, more specifically, employees of the organization integrate themselves with that organization and feel commitment to the organization. Through organizational commitment, while employees see themselves as a part of that organization on the one hand, they are willing to take an active role in the development and advancement of the organization and in reaching its goals and objectives on the other.

Organizational commitment, which embraces individuals within the organization as a part of itself, has a positive effect on many variables ranging from job satisfaction to customer and employee satisfaction, from organizational performance to the relationships of internal and external stakeholders, from organizational culture to organizational climate, and it is a topic that has a significant place in the literature of

management science and that has been studied extensively. On the other hand, as in the case of organizational justice, the concept of organizational commitment is a concept that has positive contributions when managed well and successfully and gives negative results when not managed well. Therefore, in modern and successful enterprises, the concept of organizational commitment must be effectively managed in order for the organizational structure to function reliably and successfully.

On the other hand, the concept of citizenship, brings with it some responsibilities and duties beyond being a committed citizen. It is possible to state that citizenship duties in the concept of regular citizenship such as paying taxes, doing military service, and using public resources efficiently can also be applied to the concept of organizational citizenship in a different sense. In the literature, these duties, in their most accepted forms, are considered as dimensions of organizational citizenship. These dimensions entered literature as Altruism, Conscientiousness, Sportsmanship, Courtesy, and Civic Virtue, and became the most accepted dimensions.

According to the findings obtained in this study, the average values of employee performance items are above 4. Therefore, employees evaluate their performance above average. When the responses to organizational justice items are examined, it is seen that there is a perception of justice above average, although not as much as the performance items. The score range of these items are above 3. Organizational trust items can be said to be on a similar level to organizational justice items. In organizational trust, the average value of questions is above 3 as well. When the mean and standard deviation values of the responses to the questions about organizational commitment are examined, it can be stated that the scores are lower than the other scales. There are 4 questions that are below 3 in the items related to organizational commitment and it is important that 4 out of 11 questions are below the average. Organizational citizenship levels, on the other hand, show a distribution similar to organizational commitment. Here, too, there is an organizational citizenship that is slightly above the average level, except negative questions. Employee performance is highest among participants between 21-34 years of age, primary school graduates, men, singles, blue collar workers, employees with a monthly income of 1500-2000 TL, and those with a professional experience of 6 years or more.

Based on the findings and limitations of the research, it is possible to propose some suggestions for future researchers and field practitioners. For the researchers who will work on this subject, studies that will include private and public sector and cross-comparisons can make significant contributions to the literature. Also, studies on municipalities and different public institutions with different socioeconomic and sociodemographic structures in the public sector can make important contributions to the literature and practice.

For field applications and public institution managers, the research findings can be an important guide in increasing performance and efficiency in public institutions. Research findings reveal the relationships between intermediary management concepts between organizational justice and organizational citizenship in improving employee performance. In this way, it may be possible to take measures and managerial decisions

that can make a significant contribution to performance improvement in public institutions.

In summary, while organizational justice and organizational trust are not directly effective on employee performance, there is a statistically significant relationship between organizational commitment and organizational citizenship. Statistically significant relationships between organizational commitment and organizational citizenship and employee performance were also found. According to structural equation modeling results, organizational justice brings trust, organizational trust brings commitment and citizenship, and this situation positively affects employee performance.

### REFERENCES

- Abubakar, M. A., Elrehail, H., Alatailat, M. A. & Elçi, A. (2017). "Knowledge management, decision-making style and organizational performance". *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(2017), 1-15.
- Aguinis, H. (2013). *Performance Management*. Edinburgh Business School Heriot-Watt University Edinburgh.
- Alaarj, S., Abidin-Mohamed, Z. & Bustamam, U. S. B. A. (2016). "Mediating Role of Trust on the Effects of Knowledge Management Capabilities on Organizational Performance". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235(1), 729 – 738.
- Altuntaş, S. & Baykal, Ü. (2010). "Örgütsel Güven Ölçeği'nin Hemşirelikte Geçerlik-Güvenirliliği". *İ.Ü.F.N. Hem. Derg.* (2010) 18(1): 10-18.
- Aslan, Ş. (2008). "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması". *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 163-178.
- Aydemir, P. & Erdoğan, E. (2013). "İş Görenlerin Ücret Tatmini, İş Tatmini ve Performans Algısı". *Kamu-İş*, 13(2), 127-153.
- Baldwin, S. (2006). *Organisational Justice*. Institute for Employment Studies. University of Sussex, Brighton.
- Cabral, A. L. T. & Guaranha, M. F. (2014). "The Concept of Justice: Argumentation and Dialogism". *Bakhtiniana, São Paulo*, 9(1), 19-35.
- Çubukçu, K. & Tarakçıoğlu, S. (2010). "Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Demirkaya, H. & Kandemir, A. Ş. (2014). "Örgütsel Adaletin Boyutları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Analizine Yönelik Bir İşletme İncelemesi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 263-279.
- Doğan & Kılıç, (2007). "Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi". *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(29), 37-61.
- Eib, C. (2015). *Processes of Organizational Justice Insights into the perception and enactment of justice*. Department of Psychology, Stockholm University.

- Folan, P., Bropwne, J. & Jagdev, H. (2007). "Performance: its meaning and content for today's business research". *Computers in Industry*, 58(7), 605-620.
- Fornes, S. L. & Rocco, T. S. (2004). "Commitment Elements Reframed (Antecedents & Consequences) for Organizational Effectiveness". The proceeding of the AHRD conference, USA.
- Gavcar, E. Bulut, Z. & Engin, K. (2006). "Konaklama İşletmelerinde Uygulanan Performans Değerleme Sistemleri ve Uygulama Alanları (Mugla İli Örneği)". *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 31-45.
- Ghosh, D., Sekiguchi, T. & Gurunathan, L. (2017). "Organizational embeddedness as a mediator between justice and in-role performance". *Journal of Business Research*, 75(2017), 130-137.
- Gogan, L. M., Artene, A., Sarca I. & Draghici, A. (2016). "The Impact of Intellectual Capital on Organizational Performance". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221(2016), 194 - 202.
- Güney, S. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Hurlbert, M. A. & Mulvale, J. P. (2017). "Defining Justice". <https://fernwoodpublishing.ca/files/pursuingjustice.pdf> (Erişim: 23.02.2018)
- İçerli, L. (2010). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım". *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İyigün, N. Ö. (2012). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım". *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Karaman, A. & Aylan, S. (2016). "Örgütsel Vatandaşlık". *KSÜ İİBF Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Kugun, O. A., Aktaş, E. & Güripek, E. (2013). "Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarında Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Rolü". *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 16(30), 151-166.
- Lin, Y-T. & Liu, N-C. (2016). "High performance work systems and organizational serviceperformance: The roles of different organizational climates". *International Journal of Hospitality Management*, 55(2016), 118-128.
- Muthuraman, S. & Al-Hazi, M. (2017). "Examining the Factors of Organizational Citizenship Behavior with Reference to Corporate Sectors in Sultanate of Oman". *International Review of Management and Marketing*, 7(1), 413-422.
- Örücü, E. & Sezen Kışlalıoğlu, R. (2014). "Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Çalışması". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 45-65.
- Rawls, J. (1999). "A Theory of Justice". <http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpustakaan/Perpustakaan/AmericanPhylosophy/JohnRawls0-%20A%20Theory%20of%20Justice~%20Revised%20Edition.pdf> (Erişim: 22.04.2018)
- Starnes, B. J., Truhon, S. A. & McCarthy, V. (2017). *Organizational Trust: Employee-Employer Relationships*. Human Development Leadership ASQ.



- Tambe, S. & Shanker, M. (2015). "A Study Of Organizational Citizenship Behaviour And Job Stress In a Manufacturing Company In Mumbai". *International Journal Of Management Research*, 3(4), 67-73.
- Taşkın, F. & Dilek, R. (2010). "Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Tokgöz, E. & Aytemiz Seymen, O. (2013). "Örgütsel Güven, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Devlet Hastanesinde Araştırma". *Öneri*, 10(39), 61-76.
- Wolowska, A. (2014). "Determinants of Organizational Commitment". *Human Resources Management & Ergonomics*, 8(1), 129-146.
- Zhang, D. (2011). "Organisational Citizenship Behaviour". *White Paper, PSYCH761*.

## Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Konya Örneği)<sup>1</sup>

Süleyman DEMİRTAŞ<sup>2</sup>, Ayşe MENTİŞ TAŞ<sup>3</sup>

### Özet

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle ilgili algısını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Karatay, Meram, Selçuklu merkez ilçelerinde bulunan 17 farklı ilkokulda çalışan 133 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmada veriler katılımcılara uygulanan “Suriyeli öğrenci . . . gibidir; çünkü . . .” cümlesinin bulunduğu anket formunun doldurulmasıyla elde edilmiştir. Bu veriler nitel araştırma teknikleri kullanarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler Suriyeli öğrenciyle ilgili algısını ifade ederken 80 farklı metafor imgesi kullanmıştır. Bu metafor imgeleri 8 farklı kategori altında toplanmıştır. En fazla tekrar edilen “çiçek” metaforu olmuştur. En fazla metafor ise “yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız” kategorisi altında toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenleri, Suriyeli öğrenci, Algı, Metafor

## An Analysis Of The Metaphorical Perceptions Of Primary School Teachers Regarding Syrian Students (Konya Example)

### Abstract

The main purpose of the research is to determine the perception of classroom teachers about Syrian students through metaphors. The study group consists of 133 volunteer classroom teachers working in 17 different primary schools located in the central districts of Konya province, Karatay, Meram and Selçuklu. These teachers have Syrian students in their class. Data in the study applied to participants “Syrian student. . . like this; because. . .” where the questionnaire was completed. These data were analyzed by using qualitative research techniques. As a result of the research, teachers expressed their perception of Syrian students and used 80 different metaphors. These metaphor images are grouped under 8 different categories. It has been the metaphor of the most repeated “flower”. The most metaphors were collected under the category of “displaced, non-stateless”.

**Keywords:** Classroom Teachers, Syrian Students, Perception, Metaphor.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Konya Örneği) isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. INES 2019’ da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [suleymandemirtas1980@gmail.com](mailto:suleymandemirtas1980@gmail.com), [orcid: 0000-0002-4357-7147](https://orcid.org/0000-0002-4357-7147)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, [aysementistas@hotmail.com](mailto:aysementistas@hotmail.com)

## GİRİŞ

İnsanı; canına kast, savaş, yokluk, yaşam mücadelesi, daha güzel yaşam koşullarını arama isteği, merak hissi yerinden etmiş ve göçe zorlamıştır. Kınık' a (2010) göre yapılan bilimsel çalışmalar insanın var olduğu günden beri başta güvenlik ve beslenme nedenleriyle göç ettiğini göstermektedir. Göçler medeniyetlerin oluşmasına, yok olmasına, çağ değişimleri gibi önemli olaylara sebep olmuştur. Günümüz dünyasında düzensiz göçler artık dünyanın en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Göçe bağlı sığınmacı politikası bazı ülkelerde iktidarın değişmesine dahi sebep olmakta, politika belirleyenlere yön vermektedir.

Suriye'de çıkan iç savaş neticesinde Suriye halkı en temel insani haklarından mahrum kalmış, kendi canını ve ailesini korumak için yurtlarını terk etmiştir. Suriyeliler 2011 yılı Nisan ayında ilk büyük göç ile Türkiye'ye gelmişlerdir. Deniz' e (2014) göre pek çok zorluğu bünyesinde taşıyan bu hareket hem göç eden Suriyeli mültecileri hem de göç alan Türkiye'yi pek çok alanda zor durumda bırakmıştır. "Çünkü uluslararası göç ve mülteciler sorunu, kontrolsüzce yoğun şekilde gerçekleştiğinde hedef ülkelerde yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi güvenlik tehditlerine dönüşebilmekte, siyasi, ekonomik ve sosyokültürel yapıları olumsuz etkileyebilmektedir" (Aktaran:Kara vd.,2016:950).

Sığınmacıların ne zaman döneceklerinin belirsizliği, hızla artan göçmen sayısı, eğitim almamış bir neslin ülke topraklarında ki varlığı eğitim gibi bir ihtiyacı çözülmeyi bekleyen elzem bir sorun haline getirmiştir. "Türkiye'nin yabancı uyruklu çocuklar konusunda üstlendiği sorumluluk yalnızca büyük değil aynı zamanda karmaşıktır da. Yetişkinler için yeterli sayılabilecek düzenlemeler, çocuklar için hem hukuki hem de insani açıdan yeterli olmayabilmektedir. Onların, yetişkinlerden daha fazla ve daha "özel" bakım ve ilgi biçimlerine ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla barınma, beslenme gibi temel insani ihtiyaçların yanı sıra, eğitim, psikolojik destek, meslek edindirme, uyum gibi konularda da destek görmeye ihtiyaçları vardır" (Öztürk vd., 2017:23). Sığınmacıların sosyal uyumlarını arttırmak için gerekli olan bu faaliyetler sığınan insan sayısı göz önünde tutulduğunda bir hayli önemlidir. Öğrenim çağında olan yaklaşık 1 milyon çocuğun sosyal uyumunu sağlamada en önemli konu çocuğun eğitimidir.

Ülkemizde zorunlu eğitim ilkokulla başlar ve sınıf öğretmeni bu eğitim kademesinin öğretmenidir. Senemoğlu' na (2003) göre sınıf öğretmeni, bireyin bilişsel ve psikososyal gelişiminde can alıcı öneme sahip olunan bir dönemde çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Aktaran:Genç, 2005) şeklinde tanımlamıştır. Sınıfında Suriyeli öğrencisi olan onu hayata hazırlayacak, Türk vatandaşı ve hatta dünya vatandaşı olmasını sağlayacak kişi olan sınıf öğretmenin Suriyeli öğrenci ile ilgili algısı önemlidir. Aykırı (2017) sınıf öğretmenlerinin Suriyelilerle ilgili çoğunluğunun olumlu ilişkiler kurduklarını, bu ilişkiyi empati kurarak ve sevgi değerleri üzerinden inşa ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca olumsuz ilişkilerin yaşanmasında ki temel faktöründe dil farklılığı olduğunu belirtmiştir. Tamer' e (2017) göre de farklı anadilde yetişen öğrencilere eğitim vermiş,

ağırlıklı olarak Kürt kökenli vatandaşlarımızın yaşadığı yerde görev yapmış öğretmenlerin bile Suriyeli öğrencilerle ilgili yetersiz kaldığına ilişkin çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Bu durumda; öğretmen öğrencisini ne olarak algılamakta, neye benzetmekte ve niçin benzetmekte sorularının cevabı büyük önem taşımaktadır.

Algı Türk Dil Kurumu (TDK) güncel sözlükte “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak ” (TDK,2019) olarak tanımlanmaktadır. Metafor ise kavramsal dünyamızın resimleri, bilinmeyeni bilinenle ifade etmek olarak tanımlanmaktadır (İnam, 2008). Bu algının tespitinde kullanılacak olan metaforlar çözülmesi gereken sorunların daha iyi anlaşılmasına, çözümüne yönelik politikalar üretilmesine fırsat tanıyabilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilere ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrencilere ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

## YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın desenini oluşturan olgubilim çalışmalarında genel olarak kişisel algıların açıklığa kavuşturularak yorumlanması hedeflenir. Bu araştırmalarda veri kaynağı araştırmanın odağındaki olguyu yaşayan, dışa vurabilecek veya yansıtan katılımcılardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim bir olguya ait yaşanmışlıkları daha iyi anlamamızı, örnekler ve açıklamalarla konuya ilişkin bilgiler elde etmemizi sağlar. Olgubilimin önemli varsayımlarından biri, dil ile insanın duygu ve düşüncelerinin arasında sıkı bir bağlantısı olduğu yönündedir (Özdemir,2010). Suriyeli öğrenci olgusunun daha iyi anlaşılmasına, tanımlanmasına hizmet edecek örnekler ve açıklamalar içeren veriler elde etmek için olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Konya il merkezine bağlı Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde 17 farklı okulda görevli 133 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan İlçe ve Okullar, Okullardan Katılan Öğretmen Frekans Dağılımı**

| İlçe Adı              | Frekans (f) | Okul Adı                               | Frekans (f) |
|-----------------------|-------------|--|-------------|
| <b>Karatay</b>        | <b>55</b>   | Akçeşme İlkokulu                       | 8           |
|                       |             | Büyük Sinan Fatma Fatma Dalan İlkokulu | 5           |
|                       |             | Doktor Sedat Yüksel İlkokulu           | 17          |
|                       |             | Kızören İlkokulu                       | 4           |
|                       |             | Orhangazi İlkokulu                     | 15          |
|                       |             | Şehit Erol Olçok İlkokulu              | 3           |
|                       |             | Yağlıbayat İlkokulu                    | 3           |
| <b>Toplam: 7 Okul</b> |             |  | <b>55</b>   |
| <b>Meram</b>          | <b>35</b>   | Ali İhsan Dayıoğlugil İlkokulu         | 7           |
|                       |             | Atatürk İlkokulu                       | 9           |
|                       |             | Cumhuriyet İlkokulu                    | 2           |
|                       |             | İhsan Özkaşıkçı İlkokulu               | 6           |
|                       |             | Meram Şükriye Sert İlkokulu            | 4           |
|                       |             | Yunus Emre İlkokulu                    | 7           |
| <b>Toplam: 6 Okul</b> |             |  | <b>35</b>   |
| <b>Selçuklu</b>       | <b>43</b>   | Alaaddin İlkokulu                      | 15          |
|                       |             | Mustafa Necati İlkokulu                | 20          |
|                       |             | Ova Un İlkokulu                        | 6           |
|                       |             | Şükriye Onsun İlkokulu                 | 2           |
| <b>Toplam: 4 Okul</b> |             |  | <b>43</b>   |
| <b>133</b>            |             |  |             |

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenci algısını metafor yoluyla nasıl açıkladığının

belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki bölümden oluşan veri toplama anketi oluşturuldu. Anketin birinci bölümü formu dolduran öğretmenin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, kaç yıldır Suriyeli öğrenci/öğrencilere eğitim vermekte olduğu, bu yıl sınıfında kaç Suriyeli öğrencisinin bulunduğunu tespit etmeyi amaçlayan değişkenlerden oluşan kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölümdeyse sınıf öğretmenin Suriyeli öğrenci algısını metafor yoluyla belirlemek için “ *Suriyeli öğrenci . . . gibidir, çünkü; . . .* ” ifadesini tamamlaması istenmiştir. Anket öncelikle ön uygulama olarak araştırmacının görev yaptığı okul ve yakınında bulunan okullarda görev yapan Suriyeli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine uygulandı. Bu uygulamanın ardından elde edilen sonuçlar Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF’ de bulunan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli iki uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş, ankete son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Son şekli verilen veri toplama aracı hazırlandıktan sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gerekli başvuru yapılarak 12/01/2018 tarih ve 83688308-605.99-E.896089 sayılı izniyle okullarda anket uygulaması yapılmaya başlanmıştır. Ardından izin alınan okullarda gerekli veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte veriler öncelikle okul idaresiyle görüşülüp kararlaştırılan tarih ve saatte, öğretmenlerin dinlenme zamanlarından alıkoymadan, tamamen gönüllülük esasına riayet edilerek uygulanmıştır. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlere veri toplama aracı olan anket formu dağıtıldı. Dağıtılan anket formu için öğretmene zaman kısıtlaması yapılmamış, anket formunu ne zaman teslim etmek isterse o zaman verebileceği belirtilmiştir.

Anket formu uygulanırken öğretmenlere ikinci bölümünde yer alan metafor ibaresi için tek bir metafor üzerinde yoğunlaşmaları, “*çünkü*” ibaresinden sonra metaforu açıklayacak mantıksal dayanak ve gerekçe belirtmeleri özellikle belirtilmiş, herhangi bir etki altında kalınmaması için anket formunda örnek metafor imgeleri ve açıklamalarına yer verilmemiştir. Formun tamamını dolduran kişinin el yazısıyla doldurması istenmiş, bazen birkaç kelime ve cümle bazen de bir tam sayfa ve civarı açıklamaların olduğu anket formları araştırmaya temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### **Verilerin Analiz Edilmesi**

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242). Bu amaçla veriler analiz aşamasında literatürdeki benzer çalışmalardan yararlanılarak 4 aşamada analiz edilmiştir (Saban, Koçbeker & Saban, 2006;Saban, 2009; Uzun, 2016; Uzun & Erdem 2017).

#### **1. Kodlama ve Ayıklama**

Sadece tanımlama yapılan, metafor imgesiyle ilgili mantıksal bir dayanağı ve gerekçesi bulunmayan anketler Suriyeli öğrenci kavramının anlaşılmasına bir katkısı

olmaması, birden fazla kategoriye metafor imgesinin ifade edilmesi sebepleriyle araştırmadan çıkarılmıştır (n=25). Ardından sınıf öğretmeni olan araştırma katılımcılarına sırayla katılımcı numarası verildi. Öğretmenlerin kendi el yazısıyla ifade ettiği metafor açıklamaları bir cümle ve yaklaşık bir sayfa arasında uzunluklarda yazılmıştır. Açıklama kısmı çok uzun tutulan ifadelerde öğretmenin kendi sözcükleri ve ifade şekli bozulmadan ifadenin sadece en önemli, çarpıcı kısmı aktarılmıştır. Aktarılmayan kısımlarda “ . . . ” işareti kullanılmıştır Ayrıca çalışmamıza katılan öğretmenlerin yazmış olduğu metafor imgesi ve açıklamasıyla ilgili yapılan alıntılardan sonra okuyucuya daha fazla bilgi verebilmek için örnek kodlama yapılmıştır. Bu kodlama biçiminin içerdiği kişisel bilgiler ve kodlama biçimi aşağıda tablo – 2 de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Katılımcılara Uygulanan Anket Formunda Yer Alan Kişisel Bilgiler**

| Listedeki sıra | Cinsiyet | Yaş   |       | Kıdem (yıl) |      | Kaç yıldır sınıfında Suriyeli öğrenci/öğrencilere eğitim öğretim vermekte olduğu |    | Bu yıl (2018) kaç tane Suriyeli öğrencisinin olduğu |    |
|----------------|----------|-------|-------|-------------|------|--|----|---|----|
| 1-133          | E - K    | 21-30 | 31-40 | 1-5         | 6-10 | 1  | 2  | 1   | 2  |
|                |          | 41-50 | 51+   | 11-20       | 20 + | 3  | 4+ | 3   | 4+ |

Örneğin; | 68E | 31-40 | 11-20 | 1 | 4+ | şeklinde formüle edilmiş katılımcı kodlaması: 68. Sıradaki, erkek, 31-40 yaş arası, kıdem olarak 11-20 yıl arası görev yapmış, Suriyeli öğrenciye eğitim öğretim vermede 1. yılı olan ve 4 ve daha fazla Suriyeli öğrencisi olan öğretmeni ifade etmektedir.

Bu kısımda kalan tüm formlar tasnif edilip metafor imgesi, açıklamasıyla birlikte bir taslak liste oluşturuldu. Oluşturulan bu liste Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF’de bulunan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli iki uzman görüşüne başvurularak ayıklandı.

Ardından geçerli metafor listesi hazırlama safhasında değerlendirmeye aldığımız formlardaki metafor imgelerinde öğretmenin kendi el yazısı ile yazdığı kelimenin esas anlamı, kast edilen imge kaçırılmadan bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin: “ Suriyeli öğrenci bir bitki gibidir...” ifadesindeki “ bir bitki ”, metafor listesine “ bitki ” metaforu olarak girmiş, “ Suriyeli öğrenci benim diğer öğrencilerim gibidir...” ifadesindeki “ benim diğer öğrencilerim ”, metafor listesine, “ diğer öğrencilerim ” olarak kaydedilmiştir.

## 2. Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Geçersiz verilerin elenip geçerli olanların kodlanmasının ardından 80 farklı geçerli metafor alfabetik sıraya konulmuş ve sıklıkları tespit edilmiştir. Ham veriler tekrar

gözden geçirilip her metaforu temsil eden gerekçelerde birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. 80 adet metafor için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor listesi oluşturuldu. Burada amaç metaforların başlıklar altında toplanması esnasında bir başvuru kaynağı olarak kullanma, araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarının geçerliliğini sağlamaktır.

### 3. Kategori Geliştirme Aşaması

Elde edilen 133 metafor imgesi “ Suriyeli öğrenci ” olgusunu nasıl ve ne şekilde kavramsallaştırdığı göz önüne alınarak örnek metafor listesine eklenmiştir. Metafor imgeleri benzeyen, benzetilen ve benzeyen ile benzetilen arasındaki bağlantı ilişkisi temel alınarak belli bir kategori ile ilişkilendirildi ( Uzun ve Özcan, 2017). İlişkiler ortak özellikler bakımından tablo – 3 de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Suriyeli Öğrencilere İlişkin Kavramsal Kategoriler ve Özellikleri**

| Kategori Adı                                 | Kategori Özelliği  |
|--|--|
| <b>Bireye, kendinden olana benzetilen</b>    | <ol style="list-style-type: none"><li>1.Suriyeli öğrenci, hiç bir fark gözetmeksizin insana benzetilmiştir.</li><li>2.Suriyeli öğrenciyle ilgili, kendinde veya çevresinde yaşadığı durumla ilişkilendirmiş, benzerlik kurulmuştur.</li><li>3.Suriyeli öğrenciyi, öğretmenin ayırım yapamayacağı, herkese eşitlik ilkesiyle davranması gerekliliğiyle açıklamıştır.</li><li>4.Suriyeli öğrencinin, benzer ve farklı yönlerine vurgu yapılmıştır.</li></ol> |
| <b>Boş bir zihin olarak</b>                  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Suriyeli öğrencinin, yeni bir başlangıç yaptığı belirtilmiştir.</li><li>2.Suriyeli öğrencinin, zihninin bilgiyle doldurulması gerektiği ifade edilmiştir.</li><li>3.Suriyeli öğrenci, bilgilenme süreci içerisinde olduğu belirtilmiştir.</li></ol>   |
| <b>Değerli bir varlık olarak</b>             | <ol style="list-style-type: none"><li>1.Suriyeli öğrenci, nerde ne yapması gerektiğini bilen olarak ifade edilmiş.</li><li>2.Suriyeli öğrencinin, işlenmiş halinin kıymetliliği vurgulanmış.</li><li>3.Suriyeli öğrenci, hiçbir şey istemeden, hiçbir şeye muhtaç olmadan varlığını sürdürmektedir.</li><li>4.Suriyeli öğrenci, miktarında, uygun ve nazik davranışla kıymetlenecektir şeklinde ifade edilmiş.</li></ol>                                   |
| <b>Gelişen, ilgi bekleyen, mücadele eden</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1.Suriyeli öğrencinin, kendi başına mücadelesi vurgulanmıştır.</li><li>2.Suriyeli öğrencinin, ilgisizlikle karşı karşıya olduğu belirtilmiştir.</li><li>3.Suriyeli öğrencinin, verilen eğitimle, gösterilen ilgiyle gelişeceği ve hayata hazırlanacağı ifade edilmiştir.</li><li>4.Suriyeli öğrenciye gösterilen ilgide dengeli davranılması gerektiği ifade edilmiştir.</li></ol>                                   |



---

|  |   |
|--|---|
|  | <p>5.Suriyeli öğrencinin yardıma, doğru davranışlara ve anlaşılmaya ihtiyacı olduğu belirtilmiştir.</p>   |
| <b>Olumsuz çağrışımlar</b>                               | <p>1.Suriyeli öğrenci, durağan, etkisi olmayan olarak açıklanmıştır.</p> <p>2.Suriyeli öğrenci potansiyel zarar verici, ümit vermeyen olarak izah edilmiştir.</p> <p>3.Suriyeli öğrenciyi fazla ilgi isteyen, verilen emeğin karşılığı alınamayan olarak açıklanmıştır.</p> <p>4.Suriyeli öğrenci, zihinsel, davranışsal, iletişim yönünden eksik ve sosyal yönden uyumsuz olarak açıklanmıştır.</p> <p>5.Suriyeli öğrenciden, çevresine olumsuz etkileri olan ve ne yapacağını bilemeyen olarak izah edilmiştir.</p> |
| <b>Sonuçları zamanla anlaşılacak olan</b>                | <p>1.Suriyeli öğrenciye, verilen emeğin sonuçlarının zamanla anlaşılacağı belirtilmiştir.</p> <p>2.Suriyeli öğrencinin, yaşadığı ve yaşayacaklarının etkisi zamanla anlaşılacağı ifade edilmiştir.</p> <p>3.Suriyeli öğrencinin, zarar verme ihtimaline karşın bu durumun zamanla anlaşılacağı belirtilmiştir.</p> <p>4.Suriyeli öğrenciyle ilgili umutla bakılıp sonucu zamanla anlaşılacağı ifade edilmiştir.</p>   |
| <b>Yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız</b> | <p>1.Suriyeli öğrencinin, zaruri sebeplerle ve isteği dışında ayrıldığını anlatan açıklamalar yapılmıştır.</p> <p>2.Suriyeli öğrencinin, yeni bulunduğu ortama alışma aşamasında olduğu ve bununla ilgili mücadele verdiği ifade edilmiştir.</p> <p>3.Suriyeli öğrencinin, vatanına tekrar gitme ihtimaline değinilmiştir.</p> <p>4.Suriyeli öğrencinin, yerinden ayrılığıyla ilgili durum tespiti ve değerlendirme yapılmış açıklamalar yapılmıştır.</p>   |
| <b>Zarar veren</b>                                       | <p>1.Suriyeli öğrencinin, davranışlarıyla, hal ve hareketiyle çevresine zarar verdiği yönünde ifadeler geliştirilmiştir.</p> <p>2.Suriyeli öğrenci, emeğin değerini bilmez, verilen emeğe değmeyecek, hazıra konmuş olduğunun belirtildiği ifadeler vardır.</p>   |

---

Sınıf öğretmenlerinin metafor imgesi geliştirmesi ve “çünkü; . . .” ifadesinden sonra açıklama yapmalarının sebebi geliştirilen metaforu hangi amaçla geliştirdiğinin bilinmesidir. Açıklama kısmıyla neyi niçin anlattığını izah eden katılımcı böylece aynı metaforu farklı kategorilerle eşleştirmemize sebep olmuştur. Örneğin araştırmada üretilen “ bitki ” metaforu bazı öğretmenler tarafından gelişmekte olduğu anlamında ifadelerle açıklanırken, bazı öğretmenler tarafından hiç bir şeye karışmaması boş boş durması anlamında ifade edilmiş, bir diğer öğretmen tarafından bakım ve ilgiye

muhtaçlığıyla açıklanmıştır. Bitki metaforunun farklı açıklamalarla farklı kategoriler altında toplanması örneğinde olduğu gibi araştırmada aynı metaforun farklı kategorilerde yer aldığı olmuştur.

#### 4. Geçerlilik ve Güvenirlilik Aşaması

Nitel araştırmada araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi geçerliliğin ve güvenirliliğin ölçütleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçerliliğin sağlanması aşamasında veri analiz süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır, elde edilen veriler nitel ve nicel olarak bir arada verilmiştir. Ayrıca elde edilen metaforlar, katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak okuyucuya sunuldu. Doğrudan alıntı yapılan bu ifadelerin son kısmına hangi özelliklere sahip bir katılımcının ifadesi olduğunu gösteren, daha önce bahsettiğimiz katılımcı kodlaması eklenmiştir.

Katılımcılardan elde edilen 133 adet geçerli metafor ve açıklaması bir liste haline getirilip, 8 adet kategorinin adlarının yer aldığı ikinci listeye birlikte Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF' de bulunan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli iki uzmana verilmiştir. Uzmanlardan verilen iki listede hiçbir kategoriye ayrılmamış metafor imgesi ve açıklamalarının tamamını ikinci listede yer alan kategori listesinden temsil ettiğini düşündüğü en uygun olanına yerleştirmesi istendi. Bu kapsamda görüşü alınan uzmanlar *bebek* |49E|31-40|11-20|2|2|, *çocuk* |101K|41-50|20+|2|2|, *kor* |24K|41-50|20+|2|1|, *kurumuş ağaç* |130K|41-50|20+|2|4+|, *kutu* |67K|41-50|20+|2|1|, *öğrencilerim* |98K|41-50|20+|1|1|, *sağır ve dilsiz* |77K|41-50|20+|3|4+|, *sudan çıkmış balık* |17K|41-50|6-10|4+|2|, *uzaylı* |11E|31-40|6-10|2|2|, *ürkek tavşan* |111K|41-50|20+|3|2| metaforlarını farklı kategorilerle ilişkilendirmişlerdir. Miles ve Huberman' ın (1994)

$$\text{Güvenirlilik (92,4)} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı (123)}}{\text{Görüş Birliği Sayısı (123)+Görüş Ayrılığı Sayısı (10)}} \times 100$$

formülüyle güvenirliliği hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı gösteren bu formülle görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Balci, 2017). Uzmanların kategori eşleştirmesiyle araştırmacının eşleştirmesi karşılaştırıldığında %92,4 görüş birliğine varılmış metafor imgesi ve açıklamasının kategorileştirilmiş listesi elde edildi. Miles ve Huberman' a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90'a yaklaşması ya da %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenirlilik sağlanmış olmaktadır (Aktaran:Saban,2009). Bu haliyle araştırmanın güvenirliliği istenilen düzeyde olduğu söylenebilir.

## BULGULAR

**Tablo 4. Metafor listesi ve frekans sayıları:**

| Metafor  | Frekan<br>s (f) | Metafor                                       | Frekan<br>s (f) | Metafor                    | Frekan<br>s (f) |
|--|-----------------|---|-----------------|----------------------------|-----------------|
| <i>ana kucağına hasret</i>                     | 1               | <i>hasta</i>                                  | 1               | <i>ördek yavrusu</i>       | 1               |
| <i>bambu ağacı</i>                             | 1               | <i>insan</i>                                  | 3               | <i>pamuk</i>               | 1               |
| <i>baraj</i>                                   | 1               | <i>istenmeyen misafir</i>                     | 1               | <i>papağan</i>             | 1               |
| <i>bebek</i>                                   | 1               | <i>iyi at</i>                                 | 1               | <i>sağır ve dilsiz</i>     | 2               |
| <i>berfin çiçeği</i>                           | 1               | <i>kağıt</i>                                  | 4               | <i>sahipsiz</i>            | 1               |
| <i>bilmece</i>                                 | 1               | <i>kahverengi yumurta</i>                     | 1               | <i>sarmaşık</i>            | 1               |
| <i>bitki</i>                                   | 4               | <i>kanadı kırık kuş</i>                       | 2               | <i>sayfa</i>               | 1               |
| <i>bomba</i>                                   | 1               | <i>karanlıkta kalmış çiçek</i>                | 1               | <i>serçe</i>               | 1               |
| <i>çakal</i>                                   | 1               | <i>kavak ağaçları içinde<br/>kalmış funda</i> | 1               | <i>sığıntı</i>             | 1               |
| <i>çiçek</i>                                   | 16              | <i>kır çiçeği</i>                             | 1               | <i>sır küpü</i>            | 1               |
| <i>çocuk</i>                                   | 4               | <i>kırılmış fidan</i>                         | 1               | <i>siyah kuğu</i>          | 1               |
| <i>deniz yıldızı</i>                           | 1               | <i>kimlik</i>                                 | 1               | <i>sokak kedisi</i>        | 1               |
| <i>dilsiz çocuk</i>                            | 1               | <i>kopmuş yaprak</i>                          | 3               | <i>sudan çıkmış balık</i>  | 5               |
| <i>duvar</i>                                   | 1               | <i>kor</i>                                    | 1               | <i>tilki</i>               | 2               |
| <i>elma kurdu</i>                              | 1               | <i>kovulmuş aslan</i>                         | 1               | <i>tutsak</i>              | 1               |
| <i>emanet</i>                                  | 1               | <i>köksüz ağaç</i>                            | 1               | <i>tuz</i>                 | 1               |
| <i>etkisiz eleman</i>                          | 1               | <i>kronik hastalık</i>                        | 1               | <i>uzaylı</i>              | 1               |
| <i>evlatlık verilmiş çocuk</i>                 | 1               | <i>kurumuş ağaç</i>                           | 1               | <i>ürkek tavşan</i>        | 2               |
| <i>gariban</i>                                 | 1               | <i>kurumuş yaprak</i>                         | 1               | <i>vahşi hayvan</i>        | 1               |
| <i>geveze baykuş</i>                           | 1               | <i>kuş</i>                                    | 5               | <i>yabancı koyun</i>       | 1               |
| <i>göçmen kuş</i>                              | 5               | <i>kutu</i>                                   | 2               | <i>yabani</i>              | 1               |
| <i>guguk kuşu</i>                              | 1               | <i>levha</i>                                  | 1               | <i>yalnızlık</i>           | 1               |
| <i>gurbet kuşu</i>                             | 1               | <i>maden</i>                                  | 2               | <i>yangın çıkmış orman</i> | 1               |
| <i>gurbetçilerin çocukları</i>                 | 3               | <i>misafir</i>                                | 2               | <i>yaprak</i>              | 1               |
| <i>gül</i>                                     | 1               | <i>ney</i>                                    | 1               | <i>yetim</i>               | 1               |
| <i>güneş almayan ev</i>                        | 1               | <i>nijer'de ki yalnız ağaç</i>                | 1               | <i>yuvasız kuş</i>         | 4               |
| <i>güneş tutulmasına<br/>maruz kalan dünya</i> | 1               | <i>öğrencilerim</i>                           | 2               |                            |                 |
| <b>Toplam Metafor<br/>İmgesi</b>               | <b>80</b>       |   |                 | <b>Toplam Katılımcı</b>    | <b>133</b>      |

133 öğretmen, 80 farklı metafor imgesi kullanmıştır. En fazla tekrar edilen metafor 16 frekansla “ çiçek ”, ardında 5 er frekansla “ göçmen kuş ”, “ kuş ” ve “ sudan çıkmış balık ” metafor imgeleridir. 61 adet metaforu yalnızca 1 kişi ifade etmiştir.

**Tablo 5. Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı Frekans Ve Yüzdeleri**

| Kategori  | f (%)        | Metafor (n=133)  | f  |
|---|--------------|--|----|
| Bireye, kendinden olana benzetilen                | 8<br>% 6     | çocuk (2), gurbetçilerin çocukları (2), kahverengi yumurta (1), öğrencilerim (2), siyah kuğu (1)   | 5  |
| Boş bir zihin olarak                              | 10<br>% 7,5  | bebek (1), kağıt (4), kutu(1), levha (1), ördek yavrusu (1), pamuk (1), sayfa (1)  | 7  |
| Değerli bir varlık olarak                         | 5<br>% 3,8   | çiçek (1), iyi at (1), kır çiçeği (1), maden, tuz (1)  | 5  |
| Gelişen, ilgi bekleyen, mücadele eden             | 23<br>% 17,3 | berfin çiçeği (1), bitki (2), çiçek (4), deniz yıldızı (1), emanet (1), göçmen kuş (1), gül (1), insan (2), karanlıkta kalmış çiçek (1), kırılmış fidan (1), kuş (1), maden (1), misafir (1), serçe (1), sır küpü (1), yalnızlık (1), yaprak (1), yuvasını kaybetmiş kuş (1)   | 18 |
| Olumsuz çağrışım                                  | 25<br>% 18,8 | bitki (1), bomba (1), çiçek (4), dilsiz çocuk (1), etkisiz eleman (1), geveze baykuş (1), hasta (1), kavak ağaçları içinde kalmış funda (1), kopmuş yaprak (1), kurumuş ağaç (1), kuş (1), Nijer’deki yalnız ağaç (1), papağan (1), sağır ve dilsiz (2), sığıntı (1), sokak kedisi (1), tilki (1), uzaylı (1), ürkek tavşan (1), vahşi hayvan (1), yabani (1)                                | 21 |
| Sonuçları zamanla anlaşılacak olan                | 14<br>% 10,5 | bambu ağacı (1), baraj (1), bilmece (1), bitki (1), çiçek (4), evlatlık verilmiş çocuk (1), güneş tutulmasına maruz kalan dünya (1), kor (1), kurumuş yaprak (1), kutu (1), sarmaşık(1)  | 11 |
| Yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız | 39<br>% 29,3 | ana kucağına hasret (1), çiçek (3), çocuk (2), gariban (1), göçmen kuş (4), gurbet kuşu (1), gurbetçilerin çocukları (1), insan (1), kanadı kırık kuş (2), kopmuş yaprak (2), kovulmuş aslan (1), köksüz ağaç (1), kuş (3), misafir (1), ney (1), sahipsiz (1), sudan çıkmış balık (5), tutsak (1), ürkek tavşan (1), yabancı koyun (1), yangın çıkmış orman (1), yetim (1), yuvasız kuş (3) | 23 |
| Zarar veren                                       | 9<br>% 6,8   | çakal (1), duvar (1), elma kurdu (1), guguk kuşu (1), güneş almayan ev (1), istenmeyen misafir (1), kimlik (1), kronik hastalık (1), tilki (1)   | 9  |
| <b>TOPLAM: 8 Kategori</b>                         | 133<br>% 100 |  | 99 |

Araştırmaya katılanların geliştirdiği metaforlar en fazla 39 (%29,3) katılımcıyla yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız kategorisidir. Bu kategoriye sırasıyla 25(%18,8) katılımcıyla olumsuz çağrışım kategorisi, 23(%17,3) katılımcıyla gelişen, ilgi bekleyen,

mücadele eden kategorisi, 14 (%10,5) katılımcıyla sonuçları zamanla anlaşılacak olan kategorisi takip etmiştir. En az metafor ifadesinin yer aldığı kategorilerse 5 (%3,8) katılımcıyla *değerli bir varlık olarak* kategorisi, 8 (%6) katılımcıyla *bireye, kendinden olana benzetilen* kategorisi 9 (%6,8) katılımcıyla *zarar veren* kategorisi, 10 (%7,5) katılımcıyla *boş bir zihin* kategorisidir. 8 kategoriye 133 katılımcının ürettiği birbirinden farklı 80 metafor dağıldığı zaman bazı metaforların birden fazla kategoride de yer almasından dolayı 99 metafor imgesi kategori gruplarını oluşturmuştur.

### 1. *Bireye, Kendinden Olana Benzetilen Kategorisi*

Kategoride 8 katılımcı (%6) tarafından 5 farklı metafor ifade edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan *“çocuk”, “gurbetçilerin çocukları”, “öğrencilerim”* metaforları 2, *“siyah kuğu”* ve *“kahverengi yumurta”* metaforu yalnızca 1 kez tekrar edilmiştir.

*“Suriyeli öğrenci her çocuk gibidir, çünkü; her çocuğun sevmeye, ilgiye, sağlıklı büyümeye ve gelişme ortamına ihtiyacı vardır.Suriyeli çocukları da diğer çocuklardan farklı görmüyorum. . .Onlarda her çocuk gibi eğitime sevgiye muhtaçlar. . .” |117K|21-30|1-5|2|4+|*

*“Suriyeli öğrenci gurbetçilerin çocukları gibidir, çünkü; gurbete giden vatandaşlarımızın çocuklarını yurt dışına götürdüklerinde dil, kültür ve çevre olarak bambaşka bir yere gelmişler, sıkıntı ve zorluklar yaşamışlardır. Aynı durumu Suriyeli öğrencilerde görüyorum.” |86E|41-50|20+|1|2|*

*“Suriyeli öğrenci diğer öğrencilerimiz gibidir, çünkü; eğitimci dil, din ve ırk ayrımı yapmaz.” |124E|31-40|11-20|1|1|*

*“Suriyeli öğrenci siyah kuğu gibidir, çünkü; diğer kuğularla aynıdır fakat bir o kadar farklıdır. Aynıdır çünkü insandır.Farklıdır çünkü dillerini anlamamaktadır, farklılığı sürekli vurgulanmaktadır.” |30E|41-50|11-20|3|4+|*

### 2. *Boş Bir Zihin Kategorisi*

Kategoride 10 katılımcı (%7,5) tarafından 7 farklı metafor ifade edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan *“kağıt”* metaforu 4, *“bebek”, “kutu”, “levha”, “ördek yavrusu”, “pamuk”, “sayfa”* metaforları yalnızca 1 kez tekrar edilmiştir.

*“Suriyeli öğrenci yeni doğmuş bebek gibidir, çünkü; bizimle yeni bir ortama katıldığı için kendi ailesinden öğrendiklerinden çok daha farklı, yepyeni şeyler öğrenmeye başladığı için bir bebek gibidir.Bizden öğrendikleriyle hayata bakışı şekillenecektir.” |49E|31-40|11-20|2|2|*

*“Suriyeli öğrenci boş bir kutu gibidir, çünkü; içinin her türlü ahlaki, zihinsel ve dinsel kavramlarla doldurulması gerekir.” |56K|51+|20+|2|4+|*

*“Suriyeli öğrenci kağıt gibidir, çünkü; üstüne istediğimiz herşeyi yazarız.İyi bir şekilde yetiştirilmelerini sağlayabiliriz.” |40K|41-50|20+|2|2|*

### 3. *Değerli Bir Varlık Olarak Kategorisi*

Kategoride 5 katılımcı (%3,8) tarafından 5 farklı metafor ifade edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan *“çiçek”, “iyi at”, “kır çiçeği”, “maden”, “tuz”* metaforları yalnızca 1 kez tekrar edilmiştir.

“Suriyeli öğrenci **iyi bir at** gibidir, çünkü; ne zaman koşması gerektiğini ve ne zaman nerede durması gerektiğini biliyor.” | 31E | 51+ | 20+ | 3 | 1 |

“Suriyeli öğrenci topraktan yeni çıkmış değerli bir **maden** gibidir, çünkü; gerçek cevherini ortaya koyabilmek için işlenmesi gerekir.” | 18K | 31-40 | 6-10 | 4+ | 4+ |

“Suriyeli öğrenci **kır çiçeği** gibidir, çünkü; kır çiçekleri kendiliğinden ortaya çıkar.Eken, diken, ilacını, gübresini, suyunu veren yoktur.Bakımını yapan yoktur. Budayan yoktur.Kendiliğinden çıkar ayakta kalmaya çalışır.Bakımlı bir gül değildir. Zambak, menekşe değildir. Bana göre Türk öğrenciler gül gibidir.Suriyeli öğrenciler kırlardaki papatya gibidir.” | 127K | 51+ | 20 | 2 | 1 |

“Suriyeli öğrenci **çiçek** gibidir, çünkü; çok nazik, rahatlıkla kırılabilen, üzülebilen, dokunsan ağlayacak bir halleri vardır.Bu çiçeğin kurummasına solmasına izin vermemeliyiz. Bu yüzden Türk toplumuna büyük bir görev düşmektedir.” | 80E | 41-50 | 11-20 | 3 | 1 |

#### 4. Gelişen, İlgi Bekleyen, Mücadele Eden Kategorisi

Kategoride 23 katılımcı (%17,03) tarafından 18 farklı metafor ifade edilmiştir. Bu kategoriye oluşturan “çiçek” metaforu 4 , “bitki” ve “insan” metaforları 2 kez tekrar etmiştir.Yalnızca 1 kez tekrar edilen metaforlarsa “berfin çiçeği”, “deniz yıldızı”, “emanet”, “göçmen kuş”, “gül”, “karanlıkta kalmış çiçek”, “kırılmış fidan”, “kuş”, “maden”, “misafir”, “serçe”, “sır küpü”, “yalnızlık”, “yaprak” ve “yuvasız kuş” metaforlarıdır.

“Suriyeli öğrenci kışın açan **berfin çiçeği** gibidir, çünkü; hayatın tüm zorluklarını görmelerine rağmen azimli bir şekilde mücadele ederek başarıyı elde ederler.” | 8E | 21-30 | 6-10 | 3 | 1 |

“Suriyeli öğrenci suyu az verilen **bitki** gibidir, çünkü; ailesi tarafından yeteri kadar desteklenmemekte veya desteklenememektedir.” | 63E | 41-50 | 11-20 | 4+ | 4+ |

“Suriyeli öğrenci **çiçek** gibidir, çünkü; hepsiyle farklı şekilde ilgilenilmesi gerekiyor.” | 58E | 31-40 | 11-20 | 1 | 4+ |

“Suriyeli öğrenci bir **bitki** gibidir, çünkü; kırılğan, sıcaktan soğuktan etkilenen, rüzgardan korunmak ve sahiplenmek ister ama ona yön verirken hassas davranılmalı ve şımartılmamalıdır.” | 22E | 31-40 | 11-20 | 3 | 3 |

“Suriyeli öğrenci **yuvasız bir kuş** gibidir, çünkü; birçok sebepten dolayı vatanından ayrılmıştır. Yeni bir yuva, yaşanacak bir çevre ve kendisine destek olacak insanlara ihtiyacı vardır.” | 37E | 41-50 | 20+ | 3 | 4+ |

#### 5. Olumsuz Çağrışım Kategorisi

Kategoride 25 katılımcı (%18,08) tarafından 21 farklı metafor ifade edilmiştir.Bu kategoriye oluşturan “çiçek” metaforu 4 kez tekrar , “sağır ve dilsiz” metaforu 2 kez tekrar edilmiştir.Yalnızca 1 kez tekrar edilen metaforlarsa “bitki”, “bomba”, “dilsiz çocuk”, “etkisiz eleman”, “geveze baykuş”, “hasta”, “kavak ağaçları içinde kalmış funda”, kopmuş yaprak”, “kurumuş ağaç”, “kuş”, “Nijer’deki yalnız ağaç”, “papağan”, “sığıntı”, “sokak kedisi”, “tilki”, “uzaylı”, “ürkek tavşan”, “vahşi hayvan”, “yabani” metaforlarıdır.

"Suriyeli öğrenci saksı **bitkisi** gibidir, çünkü; Suyunu ve güneşini verirsek sessizce oturur.Hiçbir faaliyete katılmaz." | 109K | 51+ | 20+ | 1 | 1 |

"Suriyeli öğrenci **bomba** gibidir, çünkü; eğitirsen devreleri ele geçirir ve zarar vermesini engellersin.Eğitmezsen elinde patlar ve çevreye zarar verir." | 47K | 41-50 | 20+ | 2 | 1 |

"Suriyeli öğrenci solgun bir **çiçek** gibidir, çünkü; ne yapılırsa yapılısın yüzlerindeki acı, üzüntü ve umutsuzluk kapanmıyor." | 19E | 41-50 | 11-20 | 3 | 3 |

"Suriyeli öğrenci **ürkek** bir **tavşan** gibidir, çünkü; ortama ve ortamdakilere ayak uydurmak yerine kendi düzenine devam etmeye çalışmaktadır." | 111K | 41-50 | 20+ | 3 | 2 |

"Suriyeli öğrenci **tilki** gibidir, çünkü; arkadaşlarını ve öğretmenlerini kandırmaya aldatmaya çalışıyor.Çoğu zaman yalan söylüyor." | 105E | 41-50 | 20+ | 1 | 2 |

## 6. Sonuçları Zamanla Anlaşılabilecek Olan Kategorisi

Kategoride 14 katılımcı (%10,5) tarafından 11 farklı metafor ifade edilmiştir. 4 kez tekrarıyla "çiçek" metaforu bu kategoride birden fazla tekrar edilen tek metafordur.Ayrıca "bambu ağacı","baraj","bilmece","bitki","evlatlık verilmiş çocuk","güneş tutulmasına maruz kalan dünya","kor","kurumuş yaprak","kutu","sarmaşık" metaforları yalnızca 1 katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

"Suriyeli öğrenci **bambu ağacı** gibidir, çünkü; ilk yıllarda emeğimizin karşılığını alamıyoruz veya çok az öğrenciden karşılık alabiliyoruz. İnşallah ileriki yıllarda bu gerçekleşir." | 53K | 41-50 | 20+ | 3 | 4+ |

"Suriyeli öğrenci **kurumuş** bir **yaprak** gibidir, çünkü; olaylar, rastlantılar, gelişmeler onu hangi yöne götürürse o yöne gidecektir." | 65E | 41-50 | 20+ | 4+ | 1 |

"Suriyeli öğrenci **kor** gibidir, çünkü;koru düzgün ateşlenirse verim elde edersin.Düzgün ateşlemezsene elini yakar." | 24K | 41-50 | 20+ | 4+ | 3 |

"Suriyeli öğrenci **çiçek** gibidir, çünkü; uygun şartlar oluştuğunda ve uyum sağladıklarında hem büyür gelişirler hem de çeşitli renklerde açarlar." | 27K | 31-40 | 11-20 | 2 | 4+ |

## 7. Yerinden Ayrılmış Bir Yere Ait Olmayan, Vatansız Kategorisi

Kategoride 39 katılımcı (%29,3) tarafından 23 farklı metafor ifade edilmiştir. 5 kez tekrarıyla "sudan çıkmış balık" metaforu bu kategoride en fazla tekrar edilen metafordur.Ayrıca "göçmen kuş" 4 katılımcı, "çiçek", "kuş", "yuvasız kuş" metaforları 3 kez, "çocuk", "kanadı kırık kuş", "kopmuş yaprak" metaforları 2 katılımcı, "ana kucağına hasret", "gariban", "gurbet kuşu", "gurbetçi çocukları", "insan", "kovulmuş aslan", "köksüz ağaç", "misafir", "ney", "sahipsiz", "tutsak", "ürkek tavşan", yabancı koyun", yangın çıkmış orman", "yetim" metaforları yalnızca 1 katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

"Suriyeli öğrenci **göçmen kuşlar** gibidir, çünkü; buldukları yerlerde yaşama imkanı kalmayınca daha güvenli ve yaşanabilecek yerlere göç etmek zorunda kalırlar." | 43E | 41-50 | 11-20 | 2 | 2 |

"Suriyeli öğrenci **sudan çıkmış balık** gibidir, çünkü; vatanını, alıştığı çevreyi ve ihtiyacı olan pek çok eşyasını geride bırakıp başka bir yere gelmiştir. Sevdiği pek çok şeyden vazgeçmek

zorunda kalarak tanımadığı bir yerde hayatını devam ettirmeye çalışmaktadır.” | 28K | 41-50 | 20+ | 2 | 2 |

“Suriyeli öğrenci **göçmen kuşlar** gibidir, çünkü; buldukları yerde geçicidirler. Böyle olduğunu da bilirler.Zamanın ve şartların düzelmesini beklerler.Beklerken umutlarını yitirmezler.Umudun onları güçlü tuttuğunu ve buldukları yerde yaşayabilmek için güçlü olmak zorunda olduklarını bilirler.” | 79K | 41-50 | 20+ | 3 | 1 |

“Suriyeli öğrenci kimsenin olmadığı bir adaya düşmüş **insan** gibidir, çünkü; kendinden uzak, tanımadığı ve herşeyiyle yabancı olduğu bir ortamdadır.” | 42E | 41-50 | 11-20 | 3 | 4+ |

### 8. Zarar Veren Kategorisi

Kategoride 9 katılımcı (%6,8) tarafından 9 farklı metafor ifade edilmiştir.Her bir metafor imgesi farklı katılımcılara aittir.Geliştirilen metafor imgeleri: “çakal”, “duvar”, “elma kurdu”, “guguk kuşu”, “güneş almayan ev”, istenmeyen misafir”, “kimlik”, “kronik hastalık”, “tilki” metaforlarıdır.

“Suriyeli öğrenci **çakal** gibidir, çünkü; Sınıf ve okul arkadaşlarını yaramazlık ve saygısızlıklarıyla rahatsız etmektedir. Hiçbir olumlu yönü ve davranışı yoktur.” | 107K | 41-50 | 20+ | 1 | 3 |

“Suriyeli öğrenci **istenmeyen misafir** gibidir, çünkü; istenmeyen misafir ev sahibini rahatsız eder, zamanını harcar.” | 129K | 41-50 | 20+ | 2 | 4+ |

### TARTIŞMA ve SONUÇ

• Araştırmada 133 sınıf öğretmeni 80 farklı metafor imgesi geliştirmiştir. Uzun ve Özcan (2017) tarafından yapılan sosyoloji lisans öğrencilerinin Suriyeli sığınmacı ve mülteciler hakkındaki metaforik algıları araştırmasında 166 katılımcı 60 metafor imgesi geliştirmiştir.Kara v.d., (2016) tarafından yapılan Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi araştırmasında 70 katılımcı 61 metafor imgesi geliştirmiştir.

• Bu araştırmada en fazla tekrar edilen metafor 16 frekansla “ çiçek ”, ardından 5 er frekansla “göçmen kuş”, “ kuş ” ve “ sudan çıkmış balık ” metafor imgeleri olmuştur. Uzun ve Özcan (2017) tarafından yapılan araştırmada en fazla geliştirilen metafor imgeleri *insan* (f:17), *misafir* (f:8), *masum* (f:8), *çaresiz* (f:8) ve *göçmen kuş* (f:7) metafor imgeleri olmuştur. Kara v.d., (2016) tarafından yapılan araştırmada en fazla *misafir* (f:4), *kimsesiz* (f:3), *yetim*(f:3) metafor imgeleri geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmaların hedef kitlesi olan sosyoloji lisans öğrencileri ve Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin en fazla insani kavramlar üzerinde yoğunlaşmış metafor imgesini (*insan, misafir*) kullandığını, araştırmamızda ise öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olarak bahçıvan misali bakım, ilgi, gelişim bekleyen (*çiçek*) metafor imgesinin en fazla geliştirilen imge olduğu belirtilebilir. Ayrıca Yurdakul ve Tok(2018)'un araştırmasında en fazla kullanılan “*misafir*”, “*uyumlu*”, “*uyumsuz*”, “*bulmaca*”, “*dalından koparılmış çiçek*” metafor imgelerinin bu araştırmada geliştirilen metafor imgeleriyle kısmen benzerlik göstermekte olduğu ifade edilebilir.



• Ayrıca “*misafir*” metafor imgesiyle ilgili olarak Kara v.d.(2016) çalışmasında 70 katılımcıdan 4(%5,64) katılımcının, Uzun ve Özcan (2017) çalışmasında 166 katılımcıdan 8(%4,9) katılımcının ve bu çalışmada ki 133 katılımcıdan 2 (%1,5) katılımcının “*misafir*” ve 1(%0,75) katılımcının kullandığı “*istenmeyen misafir*” metafor imgelerinin örtüştüğü görülmüştür.

• Uzun ve Özcan (2017) tarafında yapılan çalışmada en fazla tekrar edilen metafor imgelerinden “*göçmen kuşlar*” metaforuyla, bu çalışmada en fazla tekrar edilen “*göçmen kuş*” ve “*kuş*” metaforlarının örtüştüğü görülmektedir.

• Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin algılarını ortaya koyarken en fazla tekrar edilen “*çiçek*” (f:16), “*göçmen kuş*”(f:5), “*kuş*” (f:5), “*sudan çıkmış balık*” (f:5), “*bitki*” (f:4), “*kağıt*” (f:4), “*yuvatsız kuş*” (f:4) metafor imgelerinin bitki, hayvan, eşya türünde ifadeler olduğu belirtilebilir. Yine katılımcıların insana dair ifadeleri daha az kullandıkları görülmüştür. Uzun ve Özcan’ın (2017) çalışmasında ise en fazla tekrar edilen sırasıyla “*insan*”, “*misafir*”, “*masum*”, “*çaresiz*”, “*göçmen kuş*”, “*öksüz*”, “*dilenci*” ve Kara v.d.(2016) çalışmasında ise en fazla tekrar edilen sırasıyla “*misafir*”, “*yetim*”, “*kimsesiz*”, “*muhacir*” ve “*çaresiz*” metafor imgeleridir. Metaforların insana dair ve soyut kavramlar ağırlıklı olduğu söylenebilir. Bu durum bu çalışmadaki en fazla tekrar edilen metafor imgeleri ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın diğer amacını “sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?” sorusu oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak 8 kategorinin oluşturulmuş ve bu kategorileri destekler 31 adet açıklayıcı cümle elde edilmiştir.

• Uzun ve Özcan’ın (2017) çalışmasında “*suçlayıcı/damgalayıcı*”, *kimsesiz ve yardıma muhtaç olma*”, “*öğretici olma*”, *dayanışma*”, “*vatansız (bir yere ait olamama)*”, “*gerçeklikle yüzleşme*”, “*mücadeleci*”, “*sorgulama*” başlıkları altında 8 kategori oluşmuştur. Bu kategoriler içinde “*kimsesiz ve yardıma muhtaç olma*” kategorisi bu çalışmada ki “*ilgi bekleyen, mücadele eden*”.” *yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız*” kategorileriyle benzer özellikler taşımaktadır. Kara v.d.(2016) çalışmasında yer alan “*kimsesiz ve yardıma muhtaç olan*”, “*zarar veren*”, “*zarar gören*”, “*mücadeleci*”, “*değerli*”, “*çoğalan*”, “*uyum sağlayan*” 7 kategorilerinden oluşmuştur. Bu kategoriler içerisinde “*kimsesiz ve yardıma muhtaç olan*” ve “*mücadeleci*” kategorisi bu çalışmada ki “*ilgi bekleyen, mücadele eden*”, “*değerli*” ve “*zarar veren*” kategorileriyle aynı isimler altında benzer özellik ve manalar içermektedir.

• Uzun ve Özcan’ın (2017) çalışmasında en fazla metafor imgesi içeren kategori 30(%18,07) katılımcıyla “*suçlayıcı/damgalayıcı*” kategorisi, Kara v.d.(2016) çalışmasında en fazla metafor imgesi içeren kategori 44(%62,86) katılımcıyla “*kimsesiz ve yardıma muhtaç olan*” kategorisi olurken bu çalışmada 39(%29,3) katılımcıyla en fazla tekrar edilen “*yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız*” kategorisi olmuştur. Bu haliyle benzer çalışmalardaki en fazla tekrar edilen kategori sınıflaması örtüşmemektedir.

• Yine Uzun ve Özcan’ın (2017) çalışmasında yer alan kategorilere bakıldığında bu çalışmada 5(7,5) katılımcının metafor imgesi geliştirdiği “*değerli bir varlık*” kategorisine benzer “*değerli*” kategorisi 5(7,14) metafor imgesi ürettiği görülmüştür. Birbirine yakın

oranda ve aynı frekansta metafor imgesi geliştirildiği belirtilebilir. Bu durum sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının Suriyeli öğrenciye ilişkin algılarında değerli olarak görme noktasında birbirine yakın algı ve görüşlere sahip oldukları şeklinde söylenebilir. Bu araştırmadaki 9(6,8) metafor imgesiyle “zarar veren” yine bahsettiğimiz araştırmada yer alan 13 (%18,57) metafor imgesi aynı adı taşıyan “zarar veren” kategorisinde benzer özellikler taşımaktadır. Farklı araştırmalarda ortaya çıkan bu durum Suriyeli öğrencilerin değerli görüldüğü ancak zarar verici bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

• Sarıtaş v.d.(2016) araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak şiddet eğilimi, saldırganlık, kural tanımama gibi sorunlardan bahsedilmiştir. Bu sonucun bu araştırmada geliştirilen metafor imgeleri ve açıklamaları kısmında ifade edilen sorunlarla benzerlik taşıdığı söylenebilir.

• Aykırı'nın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle insan ilişkileri bağlamında “ayrımcılık yapmama” temeli üzerinden olumlu düşünce belirtmesinin bu araştırmada *bireye, kendinden olana benzetilen* kategorisinde yer alan özelliklerle benzerlik göstermekte olduğu ifade edilebilir. Yurdakul ve Tok'un (2018) çalışmasında “*insan: dili farklı olsa da sonuçta insan*” metafor imgesi ve açıklaması her ne kadar “*kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması*” altında verilmişse de imge ve açıklaması itibariyle kategorideki özellikleri barındırmakta olduğu söylenebilir.

• Kara v.d.(2016) araştırmasında “*değerli*” kategorisi vardır. Fakat bu kategori altında toplanan metafor imgesi ve açıklamaları incelendiğinden insani ve kültürel değerler üzerinden verilmiş değerler belirtilirken bu çalışmada Suriyeli öğrencinin yetenekleri, kıymetliliği vurgusu yapılmıştır. Bu haliyle her ne kadar aynı isimde kategoriler olsa da içerik yönüyle farklı olduğu ifade edilebilir. Yurdakul ve Tok (2018) tarafından yapılmış çalışmada “*akıllı: çabuk kavriyor, uyum sağlıyor*”, “*dikkatli: anlamak için iyi izliyor*”, “*uyumlu: derslerde çaba gösterir, kurallara uyar, ailesi çok ilgili*” metafor imgesi ve açıklaması geliştirilmiş ifadeler “*uyumlu öğrenci teması*” altında toplanmıştır. Belirtilen metafor imgeleri ve açıklamalarının değerli bir varlık kategorimizin temel özellikleriyle benzerlik taşımakta olduğu ifade edilebilir.

• *Gelişen, ilgi bekleyen, mücadele eden kategorisinin* Kara v.d.(2016) tarafından oluşturulan kategorilerden “*mücadeleci*” ve “*kimsesiz ve yardıma muhtaç olan*” kategorileriyle kısmen benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Yurdakul ve Tok(2018)'un çalışmasında yer alan “*su: nereye yön verilirse oraya akar*”, “*yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç: siz verirseniz onlar yeşerir*”, “*ışık: ilgilenirsen parlar, ilgilenmezsen söner*” ifadelerinin araştırmada ki gelişen, ilgi bekleyen kategorisinde yer alan özelliklerle benzerlik taşımakta olduğu söylenebilir.

• Yurdakul ve Tok(2018) “*ilgisiz: derslerle ilgisiz*”, “*uyumsuz: Türkçe bilmiyor, agresif, dil sorunu yaşıyor*”, “*problem: dil problemi var*”, “*bal yapmayan arı: dil sorunu nedeniyle sadece gürültü yapıyor*” geliştirilen metafor imgesi ve açıklamasının olumsuz çağrışım kategorisinde ifade edilen temel özelliklerle benzer görüşleri yansıttığı ifade edilebilir.

• *Yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız kategorisi* Yurdakul ve Tok(2018)'un çalışmasında yer alan “*misafir: burada geçici*”, “*üvey evlat: kendini ortama ait*

*hissetmez*”, *”susuz kalmış çiçek: bilmediği ortama ait hissetmez*”, *”çam ormanında kayın ağacı: ortamdaki farklı*”, *”yaban gülü: uyum problemi var*” metafor imgeleri ve açıklamaları *”kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması*” altından toplanmıştır. *”Garip: memleketinden uzak*”, *”evsizler: evlerinden uzak*”, *”göçmen bir kuş: burada geçici*”, *”dalından koparılmış çiçek: evinden ayrılıp buraya gelmiş*” metafor imgeleri ve açıklamalarıysa *”duygusal sorunu olan öğrenci teması*” altında toplanmıştır. Bu bulgular bu araştırmanın *yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız kategorisinde* belirtilen özelliklerle, geliştirilen metafor imgesi ve açıklamalarıyla örtüşmektedir.

• Kardeş ve Akman’ın (2018) çalışmasında yer alan mülteci çocukların sergiledikleri sosyal, duygusal problemlerde *”kavgacı ve agresif davranışlar*”, *”öfke davranışı*” sorunları bu araştırmadaki *Zarar veren* kategorisinde yer alan özelliklerle örtüşmektedir diyebiliriz. Jafari v.d.(2018) çalışmasında Suriyeli öğrencilerden Türk öğrencilerin etkilenme durumu hakkında *”yaşça büyük olduğu için onlardan korkuyorlar*”, *”davranış bozukluklarına neden oluyorlar*”, *”akademik başarıları düşüyor*”, *”diğer öğrencilerime yeteri kadar zaman ayıramıyorum*”, *”olumsuz davranışları örnek alıyorlar*” ifadeleri kategorinin özellikleriyle benzerlik taşıdığı belirtilebilir. Ayrıca Kara v.d.(2016) aynı isimle yer alan kategoride geliştirilen metafor imgesi ve açıklamalarına baktığımızda çevresine, Türkiye’ye zarar verecekleri, problem çıkaracakları gibi ifadelerle açıklanmıştır. Bu haliyle kategoriler aynı isimde olsa da içerik bakımından kısmen benzerlikler taşımakta olduğu ifade edilebilir.

Araştırmayla ilgi elde edilen sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz.

• Araştırmaya katılan, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan 133 sınıf öğretmeni 80 metafor imgesi geliştirilmiştir. Gerek bu araştırmada gerekse benzer diğer araştırmalarda katılımcıların Suriyeli öğrencilerle ilgili fazla sayıda metafor imgesi geliştirmesi farklı yaşanmışlıkları, düşünce ve bakış açısının ortaya çıkmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

• En fazla geliştirilen metafor imgeleri sırasıyla 16 frekansla *” çiçek ”*, ardında 5’ er frekansla *”göçmen kuş*”, *” kuş ”* ve *” sudan çıkmış balık ”*, 4’er frekansla *”bitki*”, *”kağıt*”, *”yuvasız kuş*” metafor imgeleri olmuştur.

• Araştırmaya katılan 101 öğretmen Suriyeli öğrenciyi canlı (insan, hayvan, bitki v.b.) benzetirken, yalnızca 32 öğretmen cansız ( nesne, duygu, olay v.b.) imgelere benzetmiştir.

• Geçerli tüm metafor imgelerini kapsayacak 8 farklı kategori oluşmuştur. Bunlar:1.Bireye, kendinden olana benzetilen, 2.Boş bir zihin olarak, 3.Değerli bir varlık olarak, 4.Gelişen, ilgi bekleyen, mücadele eden, 5.Olumsuz çağrışım, 6.Sonucu zamanla anlaşılacak olan, 7.Yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız, 8.Zarar veren kategorileridir.

• Oluşan kategorilerden en fazla metafor imgesini ihtiva eden kategori *”yerinden ayrılmış, bir yere ait olmayan, vatansız*” kategorisi olmuştur. Bu kategori altında 23 farklı metafor 39 katılımcı tarafından kullanılmıştır. Kategori de öğretmenler Suriyeli öğrencilerin yaşadığı göç hadisesiyle ilgili tespitlerini, bu göçün etkisiyle ülkemizde alışma dönemi geçirdiklerini ve geri dönecekleriyle ilgili açıklamalar yapmıştır. Bu

kategoride en fazla tekrar edilen baskın metafor imgesi 5 katılımcıyla “sudan çıkmış balık” metafor imgesidir. Bu metafor imgesi ile ne yapacağını bilemeyen, şaşırılmış manasıyla Suriyeli öğrencilerin durumuyla benzerlik kurulmuştur.

• Bireye, kendinden olana benzetilen kategorisinde 8 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoriyi oluşturan metafor imgeleri “çocuk”, “gurbetçilerin çocukları”, “öğrencilerim” metafor imgeleri 2’şer katılımcı, “kahverengi yumurta” ve “siyah kuğu” imgeleri 1’er katılımcı tarafından tekrar edilmiştir. Kategoride baskın bir metafor imgesi yoktur. Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciyi farklı görmediği, hak ve muamele de ayırım yapılmaması, farklılıkların zenginlik olarak değerlendirileceği ifadeleri vurgulanmıştır. Öğretmenin öğrencisiyle ilgili benzerlikler kurması, kültürel farklılıkları bir arada özümseyip onlarla ilerlemeye çalıştığını göstermektedir.

• Boş bir zihin kategorisinde 10 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoriyi oluşturan metafor imgelerinden “kağıt” 4 katılımcıyla baskın metafor imgesidir. Diğer metafor imgeleri 1 katılımcı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin hayata yeni başlamış, bu süreçte öğretilen birçok şeyi bizlerin ona kazandıracığını belirten ifadeleri belirttiği söylenebilir. Öğretmenin öğrencisine bu algıyla bakmasını öğretmenlik mesleğinin doğası gereği olduğu belirtilebilir.

• Değerli bir varlık kategorisinde 5 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoriyi oluşturan metafor imgeleri “çiçek”, “iyi at”, “kır çiçeği”, “maden”, “tuz” 1 katılımcı tarafından tekrar edilmiştir. Baskın bir metafor imgesi yoktur. Araştırmamızda en az metafor imgesine sahip kategori değerli bir varlık olarak Suriyeli öğrenci kategorisi olmuştur. Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin kendi başına yetebilmesinin ve davranışlarında kendine olan hâkimiyetin önemi, değerliliğin uygun davranmayla ve bir gelişimin sonucunda ortaya çıkacağını belirten ifadeler görülmektedir.

• Gelişen, ilgi bekleyen, mücadele eden kategorisinde 23 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoride 4 katılımcıyla “çiçek” baskın metafor imgesidir. Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin özellikle doğru davranarak, ilgiyle göstereceği gelişimin önemine değinilmiş. Tıpkı boş bir zihin kategorisinde olduğu gibi bu düşünüş şeklide öğretmenlik mesleğinin doğası gereği açıklanabilecek bir bakış açısını göstermektedir. İçinde bulunduğu durumla mücadelesinin önemli olduğunu belirten ifadelerin yer alması Suriyeli öğrencinin birçok şeye rağmen takdir edilmesiyle izah edilebilir. Kategori altında toplanan metafor imgesi ve açıklamalarında da tıpkı “boş bir zihin” kategorisinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ilgilenmek, gelişimine katkıda bulunmak, bu süreçte yanında olmayı izah eden algıyla bakıldığı ifade edilebilir.

• Olumsuz çağrışım kategorisinde 25 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoride 4 katılımcıyla “çiçek” baskın metafor imgesidir. İkinci defa baskın metafor imgesi haline gelen “çiçek” bu kategoride umutsuz, ihtiyaçları karşılanamayan, uyum sağlayamamakla açıklanmaktadır. Olumsuz çağrışım kategorisi araştırmada en fazla metafor imgesi geliştirilen ikinci kategoridir. Bu durumu eğitim sistemimizde hali hazırda devam eden sorunların, olumsuzlukların üzerine hızlıca bir yenisinin gelmesiyle ilişkilendirilebilir.

Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin uyumsuz ve eksik yönleri vurgulanırken ümit vermiyor oluşu hatta çevresini olumsuz etkilediğini belirten ifadeler yer almıştır.

- Sonuçları zamanla anlaşılacak olan kategorisinde 14 metafor imgesi geliştirilmiştir. Kategoride 4 katılımcıyla “çiçek” üçüncü kez kategorinin baskın metafor imgesi olurken gerekli ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılmasıyla açıklanmıştır. Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin geçmişte yaşanmışlıklar, verilen eğitim ve gösterilen ilginin ilerleyen süreçte ne gibi sonuçlar getireceği ifadelerinin yer aldığı söylenebilir.

- Zarar veren kategorisinde 9 metafor imgesi geliştirilmiştir. Baskın bir metafor imgesinin yer almadığı kategoride “çakal”, “duvar”, “elma kurdu”, “guguk kuşu”, “güneş almayan ev”, “istenmeyen misafir”, “kimlik”, “kronik hastalık”, “tilki” metafor imgeleri geliştirilmiştir. Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciye ilişkin özellikle çevresine zarar verici tutumlar içinde olduğu aynı zamanda verilen emeğin karşılığının alınamayacağı ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu kategoride baskın metafor imgesinin olmaması, öğretmenlerin farklı yaşanmışlık ve bakış açılarıyla bu algıyı ortaya koyduklarını göstermektedir.

- Tüm sonuçlar genel bir değerlendirmeye tabi tutulunca değerli bir varlık kategorisinin en az metafor imgesine sahip olduğu, olumsuz duygu ve ifadelerin daha çok yer aldığını görülmektedir. Yalnız sınıf öğretmenlerinin bu olumsuzlukları düşmanca, herkese her şeye zarar veren bir bakış açısıyla değil acıma, zor durumda hayat mücadelesi veren, vatanını terk etmek zorunda kaldığının farkında olunan, muhtaç olduğu bilinen penceresinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında zaten sınıf öğretmenleri en çok bir yere ait olamamasına, yerinden ayrılmış olmasına dem vurmuş, gelişmesine katkı sağlamakla, mücadelesini takdir etmekle insani duygularını ön planda tuttuğunu ifade etmiştir. Ayrıca içinde baskın metafor imgesi yer almayan kategorilerde katılımcıların birbirinden çok farklı yaşanmışlık, duygu ve düşünceye sahip olmalarından dolayı farklı tarzda ifadelerle açıklamaya gittikleri söylenebilir. Yine baskın metafor imgelerinde “çiçek” metaforunun birden fazla kategoride yer aldığı hatta baskın metafor imgesi olduğu görülmektedir. Bu durum anlatanların dilsel yetenek ,farklı bakış açısıyla ve aynı şeyin farklı özelliklerinden yola çıkıp izah edebilme becerisiyle açıklanabilir. Ortaya çıkan kategori başlıkları dikkate alındığında ise sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencileri yerinden ayrılmış, vatansız, kendi öğrencilerine benzeyen , ilgi bekleyen ,emek verilmesi, işlenmesi gereken bir maden ,her şeye rağmen gelişen, mücadele eden ancak zarar veren ve sonuçları zamanla anlaşılacak bir varlık olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

### Öneriler:

- Suriyeli öğrenci ve dersine giren öğretmen uyum sorunu yaşayabilmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Çok kültürlü sınıflarda eğitimle ilgili sınıf öğretmeni adaylarına hizmet öncesi, sınıf öğretmenlerine ise hizmet içinde dersler verilebilir.

- Bu konuda sınıf öğretmenlerinin yaşadığı ve olumsuz düşüncelere kapıldığı, zorlandığı sorunlarla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırma diğer branş öğretmenlerine de uygulanabilir.
- Araştırmanın örneklemini genişletilip nicel veri analiziyle başka araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aykırı, Kudret (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Turkish Journal of Primary Education 2, 44-56
- Balcı, Ali (2017). *Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli*, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3 (1), 1-15
- Genç, Salih Z.(2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 88.
- İnam, Özgül. (2008). *Televizyon Reklamlarında Metafor Kullanımı*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Jafari Kuzu Kübra, Tonga Nejla ve Kışla, Hanife (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. *ACJES* 2(2), 134-146
- Kara, Ömer Tuğrul, Yiğit, Ali ve Ağırman, Feyzullah (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Suriyeli Mülteci Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4),945-961
- Kardeş, Servet ve Akman, Berrin (2018) Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237
- Kınık, Kerem (Temmuz 2010). Göç, Sürgün ve İltica. *Hayat Sağlık Dergisi*, 2, 36–39.
- TDK (Türk Dil Kurumu).(Ağustos 2019). <http://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi:15.08.2019
- Özdemir, Murat (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(1), 323-343
- Öztürk, Mustafa, Tepebaş Cengiz, Şule G., Köksal, Hüseyin ve İrez Serhat (2017). Türkiye’de koruma altında yaşayan yabancı uyruklu çocuklar.(Editör: Semih Aytekin). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 23
- Saban, Ahmet (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- Saban, Ahmet, Kocbeker, Beyhan Nazlı & Saban, Aslıhan (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarıtaş, Emel, Şahin, Ümran ve Çatalbaş, Gülsüm (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229
- Tamer Gözübüyük, Mine. (2017). Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu, *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Uzun, Zafer (2016). Z Kuşağı Öğrencilerinin Akıllı Cep Telefonu (smartphone) Kavramına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, (Ed.) Dr. Tuncay Sevindik, içinde *I. Uluslar arası Uzaktan Eğitim Araştırmaları Konferansı Ana Tema: Türk Dünyası & Uzaktan Eğitim (1.International Distance Education Researches Conference 2016) Bildiri Kitapçığı*, ss. 84-94. May, 26-28, 2016, Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampusu, İstanbul-Türkiye
- Uzun, Zafer & Erdem, Sezgin (2017). Çalışanların “İyi Yönetici” ve “Kötü Yöneticiye” Dair Metaforik Algılarının İncelenmesi: Kamu Kurumunda Bir Araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*. (61), 274-294
- Uzun, Zafer ve Özcan, Emre (2017). Sosyoloji Lisans Öğrencilerinin Suriyeli Sığınmacı ve Mülteciler Hakkındaki Metaforik Algıları. *Journal of Human Sciences*,14 (3),2932
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan(2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(10.baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, Ahmet ve Tok, Türkay N.(2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58

Arapça Öğretmen Adaylarının  
2-8 Sınıf Arapça Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Hüseyin POLAT<sup>1</sup>

Özet

Bu araştırmada 2018-2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 2-8 sınıflar için uygulanmakta olan Arapça ders programı öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi, Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 114 öğretmen adayı katılmıştır. Uzman görüşlerine uygun olarak oluşturulan anket sorularına verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından betimsel tarama modeline göre bizzat değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 2-8 sınıflar için hazırlanmış olan Arapça ders programının kendi içinde tutarsız olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programdaki tema, kazanım ve açıklamalar arasındaki ilişkinin yeterince kurulamadığı gözlemlenmiştir. Ders materyalleri ile program arasındaki bağlantıda sorun olduğu, ders saatlerinin yetersiz olduğu, dil edinimine uygun olmadığı, her sınıftaki tema, kazanım ve açıklamaların bir sonraki ya da önceki tema, kazanım ve açıklama ile uyum içinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda 2-8 sınıflar için yeni ve bütüncül bir program hazırlanması tavsiye edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Program değerlendirme, Arapça programı, 2-8 sınıflar için Arapça programı

Opinions of prospective Arabic teachers related to the Arabic  
Teaching Program for 2-8 classes

Abstract

In this research, Arabic curriculum which applied for grades 2-8 in public schools affiliated to the Ministry of National Education in 2018-2019 was examined according to the opinions of prospective teachers. 114 prospective teachers studying in the 3rd and 4th grades of the Department of Arabic Teaching at Gazi University participated in the study. The research date obtained in accordance with the survey questions prepared in accordance with expert opinions was evaluated by the researcher according to the descriptive scanning model. As a result of the research, it was found out that the Arabic curriculum which is prepared for 2-8 classes is inconsistent in itself. It was observed that the relationship between themes, acquisitions and explanations in the program could not be established sufficiently. It was concluded that there was a problem in the connection between the course materials and the program, that the course hours were insufficient, that they were not suitable for language acquisition, that the themes, acquisitions and explanations in each class were not in harmony with the next or previous themes, acquisitions and explanations. At the end of the study, it was recommended to prepare a new and integrated program for grades 2-8.

**Keywords:** Evaluation of curriculum, Arabic curriculum, Arabic program for 2-8 classes.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, [polat312@hotmail.com](mailto:polat312@hotmail.com), orcidID: 0000-0001-9760-5257



## GİRİŞ

Dilin iletişim araçlarından birisi, belki de zaman zaman en önemlisi olmasının yanı sıra kültür ve medeniyet taşıyıcısı özelliği de bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kurallarına uygun olarak kullanılan dilin iyi bilinmesi hem iletişimin tam olarak sağlanması hem de kültür ve medeniyeti kusursuz olarak taşınmasına katkıda bulunacaktır. Bazıları için anadili olan herhangi bir dil, başkaları için yabancı dil konumunda olabilir. Ancak dilin yabancı dil olması iletişim kurma, kültür ve medeniyet taşıma özelliğini göz ardı edilmesine neden değildir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken ve öğretirken de dil kurallarını iyi bilmek, uygun bir şekilde kullanmak, doğal kullanımından çıkmamak önemlidir. Söz konusu yabancı dil kuralları ise çoğunlukla anadili gibi doğal ortamında edinilmeyip sonradan öğrenilmektedir. Yabancı dil öğretim programları da dilin kurallarını ve kullanımını en doğal halinde kullanılmasına fırsat sağlaması bakımından göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Çünkü doğal ortamda öğrenilen anadili ve bazen de yabancı dilin kuralları fark edilmeden kavranabilirken yapay ortamlarda öğrenilen yabancı dil, insan belleğinde programlama sayesinde kalıcı hâle gelebilmektedir.

Küreselleşmenin etkilerinden birisi de günümüzde ülkemizdeki yabancı dil öğretimi konusunun gittikçe daha da bilinçli bir şekilde gerçekleşmesidir. Bu sayede yabancı dil öğretimi programları, özellikle çocuğun örgün öğrenim hayatına başladığı ilk yıllarından itibaren anadili programları gibi yapılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda ülkemizdeki tüm yabancı dil öğretim programları gibi Arapça öğretim programı da ilköğretim ikinci sınıftan itibaren başlayacak şekilde düzenlenmiştir. Ancak bu programlar, uygulanabilirlik yanlarının yanı sıra beraberlerinde bazı sorunları da getirmiştir.

Türkiye’de Cumhuriyet döneminden beri altmış yıldan fazla bir süredir resmi kurumlarda Arapça öğretimi yapılmaktadır (Aydın, 1996:123; Şimşek, 2013:47-48; Bayram, 2011:45). 1973 yılından itibaren ortaöğretim düzeyinde Arapça öğretimine yönelik de birçok program hazırlanmıştır. Hazırlanan programlar Arapça dersi öğretmenleri için kaynak ve rehber niteliğindedir. Nitekim öğretmenler için gerekli olan Arapça dil öğretimiyle ilgili yaklaşım, öğrenme alanları, temel dil becerileri, metotlar gibi birçok önemli unsuru bu programlarda bulmak mümkündür (Arapçukuru, 2018:171; Şimşek, 49-53; Özcan(a), 2015:89-92). Ancak söz konusu programlar zamanla güncelliklerini kayb ettikleri için çeşitli tartışmalarla yol açmıştır (Özcan (a), 2015:53-55; Temel, 2015:167-174; Genç, 2013:28-40; Demir, 2014:229-240; Arpaçukuru, 2018:167-190). Söz konusu programlar ilk defa 1973 yılından itibaren güncellenmeye başlanmıştır (Arapçukuru, 2018:168). Son dönemlerde hazırlanan programlarda ise küresel eğilimlere de uygun olarak yabancı dil öğretimindeki dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerilerine ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne vurgular yapılmıştır (İşler, 2007:650-652; Demir, 2015:85).

İlköğretim Arapça Ders Programının 6-8 sınıflar için ilk uygulanması 26.09.2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiştir. Programın 2012-2013 eğitim - öğretim yılından itibaren 4-5 sınıflar, 2013-2014 eğitim - öğretim yılından itibaren de 6-8 sınıflarında uygulanması karar verilmiştir (Demir, 2015:85).

Araştırmaya konu olan ilk ve ortaokul Arapça Ders Programı'yla ilgili düzeyler ve haftalık ders saatleri ve temalar şu şekildedir:

| Sınıf | Düzy      | Toplam Saat Aralığı | Tema Sayısı | Kazanım Sayısı |
|-------|-----------|---------------------|-------------|----------------|
| 2     | A1        | 72                  | 8           | 75             |
| 3     | A1.1-A1.3 | 72                  | 8           | 76             |
| 4     |           | 72                  | 8           | 100            |
| 5     | A1        | 72                  | 6           | 57             |
| 6     | A1.1-A1.2 | 72                  | 6           | 71             |
| 7     | A2        | 72                  | 6           | 75             |
| 8     | A2.1-A2.2 | 72                  | 6           | 75             |

(MEB, 2016:16-18).

Ders programlarının dünya standartlarının yanı sıra uygulandığı ülkenin eğitim standartlarına uygun olması ve onu ileri düzyeye çıkartması beklenmektedir. Bu bağlamda bir ders programının değerlendirilmesi dinamik bir süreç olduğu gibi sistemli ve kapsamlı olması gerekir. Bu nedenle herhangi bir program değerlendirilirken o program hakkında mantıksal kararların verilmesi için sistematik veri toplama ve analizi yapılmaktadır (Attkisson vd. 1978:24). Uygulanmakta olan ya da uygulanması düşünülen bir eğitim programının doğru, gerçek, yeterli vb. uygunluğu hakkında karar vermede bilimsel araştırma süreçlerinin kullanılması yerinde olacaktır (Uşun, 2012:10). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan son yıllardaki eğitim programlarında öğrencinin merkeze alındığı bir anlayış hâkimdir. Buna göre temel hedef öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmek bilgiyi yapılandırmak olmuştur (Erdoğan, Gök 2011:2-4; Terwel, 1999:195-197; Anagün vd., 2007:493).

## ÖNEM VE AMAÇ

Araştırmanın genel amacı Türkiye'deki Arapça eğitiminin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır. Araştırmanın özel amacı ise ilk ve ortaöğretimdeki 2-8 sınıflarında uygulanmakta olan Arapça ders programının, mezun olduktan sonra öğretmenlik hayatlarında programı uygulayacak olan Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının gözünden değerlendirilmesidir. Çünkü öğretim programlarındaki hedeflerin ve uygulamadaki sorunların belirlenip bu sorunlara ve diğer eksikliklere cevaplar aranmasında yakın gelecekte programı uygulayacak olan öğretmen adaylarının görüşleri önemlidir. Araştırmadaki bu amaca ulaşmak için araştırmaya katılanlardan söz konusu programla ilgili şu konuları değerlendirmeleri istenmiştir:

1. Programın açıklamalar kısmı, kazanımlar kısmıyla örtüşmekte midir?
2. Programda yer alan ders saati sayısı uygun mudur?
3. Program ders kitaplarıyla uyum içinde midir?
4. Programdaki amaçlar kısmı uygulanabilir düzeyde midir?
5. Program dil edinimine uygun olarak hazırlanmış mıdır?

6. Program, özgün bir program mıdır?

7. Programda dört temel dil becerisine yeterince yer verilmiş midir?

8. Her sınıftaki tema ve kazanımlar bir önceki sınıfta yer alan tema ve kazanımları tamamlar nitelikte midir?

9. Öğretmen adaylarının programla ilgili diğer görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmada betimsel yaklaşım kullanılmış olup çalışma deseni olarak da durum çalışması yapılmıştır. Betimsel yaklaşımda bir durum tanımlandıktan sonra açıklanıp standartlara göre değerlendirilmektedir. Ayrıca olaylar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Çepni, 2007:30-40). Araştırmanın örneklemini 2019-2019 eğitim - öğretim yılında Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 114 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen bu çalışmada, alanında uzman beş öğretim üyesi ve en az on yıldır ortaöğretimde Arapça öğretmenliği yapmakta olan beş uzman öğretmenin görüşlerine başvurulduktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen anket soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2006:39). Araştırmada ayrıca yarı yapılandırıcı yöntemden de yararlanılarak katılımcılara programla ilgili genel düşüncelerine yönelik tek soru sorulmuş ve bu sorunun cevabı da yazılı olarak istenmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanması öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri sorular ve görüş bildirdikleri açık uçlu tek sorudan oluşmuştur. Anket tekniği mevcut bir durumun ortaya çıkarılmasında en çok kullanılan araçlardan birisidir (Altunışık, 2008:2; Cebeci, 2014:107-117). Araştırmada kullanılan anket soruları likert tipine göre "katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kısmen" şeklindedir. Öğretmen adaylarının anket sorularına vermiş oldukları cevaplar araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiştir. Daha sonra yüzdeleri alınmıştır. Anket sonundaki açık uçlu soruya verilen cevaplar ise maddeler halinde sıralanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının araştırmaya konu olan programla ilgili düşünceleri aşağıda tablolar hâlinde verilmiştir:

**Tablo 1:** Programın Açıklamalar Kısmı, Açıklamalar Kısmıyla Örtüşmektedir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%   | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|------|--------|-------|--------|
| 66          | 57,89 | 6            | 5,26 | 42     | 36,84 | 114    |

Tablo birde öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programındaki açıklamalar kısmı ile kazanımlar kısmının örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde elli sekizi kazanımlarla örtüşmediğini belirtmişlerdir.

Kısmen örtüştüğünü belirtenlerin oranı ise yaklaşık yüzde otuz yedidir. Sadece yaklaşık yüzde beşlik kısmı örtüştüğünü belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere araştırmaya konu olan programdaki kazanımlar ve açıklamalar arasında genel olarak bağlantı sorunu bulunmaktadır.

**Tablo 2:** Programda Yer Alan Ders Saati Sayısı Uygundur

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%    | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|-------|--------|-------|--------|
| 42          | 36,84 | 36           | 31,57 | 36     | 31,57 | 114    |

Tablo ikide öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programlarında yer alan ders saatleri sayısının Arapça öğretimi açısından uygun olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde otuz sekizi yeterli olmadığını, yaklaşık yüzde otuz ikisi kısmen yeterli olduğunu, yaklaşık yüzde otuz ikisi de uygun olduğunu ifade etmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya konu olan programda yer alan Arapça ders saati yetersiz kalmıştır. Öğretmen adayları Arapça ders saatlerinin artırılması konusunda genel kanaat bildirmişlerdir.

**Tablo 3:** Program Ders Kitaplarıyla Uyum İçindedir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%   | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|------|--------|-------|--------|
| 39          | 34,21 | 9            | 7,89 | 66     | 57,89 | 114    |

Tablo üçte öğretmen adaylarına Arapça ders kitaplarının 2-8 sınıf programıyla uyumlu olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde otuz dördlük kısmı uygun olmadığını, yaklaşık yüzde elli sekizlik kısmı kısmen uygun olduğunu, sadece yaklaşık yüzde sekizlik kısmı uygun olduğunu ifade etmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya konu olan Arapça programı ile program gereği uygulanmakta olan ders kitapları arasında uyumsuzluk söz konusudur.

**Tablo 4:** Programdaki Amaçlar Kısmi Uygulanabilir Düzeydedir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%   | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|------|--------|-------|--------|
| 54          | 47,36 | 6            | 5,26 | 54     | 47,36 | 114    |

Tablo dörtte öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programındaki amaçlar kısmının uygulanabilip uygulanamayacağı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde kırk sekizi uygulanabilir düzeyde olduğunu, yaklaşık yüzde elli dördü kısmen uygulanabilir olduğunu, yaklaşık yüzde beşlik bir kısmı ise uygulanabilir olmadığını belirtmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının programın uygulanabilirliği konusunda uzlaşamadıkları tespit edilmiştir. Söz konusu adayların büyük bir kısmı öğretmenlik uygulaması dersi almasına rağmen öğretim konusunda tecrübeli değildirlir. Bu nedenle programın uygulamadaki sorunları ve eksiklikleri konusunda kesin fikir sahibi olamamışlardır.

**Tablo 5:** Program, Dil Edinimine Uygun Olarak Hazırlanmıştır

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%    | Kısmen | f% | Toplam |
|-------------|-------|--------------|-------|--------|----|--------|
| 12          | 10,52 | 45           | 39,47 | 57     | 50 | 114    |

Tablo beşte öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programının dil edinimine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde on biri uygun olduğunu, yaklaşık yüzde kırkı uygun olmadığını, yaklaşık yüzde ellisi ise kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı dil edinimi dersini almış kişilerden oluşmaktadır. Bu adaylar, dil edinimi ile dil öğretimi arasındaki farkı bildikleri varsayılan adaylardır. Bu anket sorusunda kastedilenin söz konusu olan şey, programdaki Arapça öğretiminin doğal dil edinimi sürecinde yapılıp yapılmadığıdır. Anketin uygulanması sırasında araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Çünkü söz konusu programa göre ilköğretimdeki bazı öğrenciler ilköğretim ikinci sınıftan itibaren Arapça dersi almaktadır. Henüz yedi sekiz yaşlarında olan çocukların yabancı bir dili anadili gibi edinim sürecinde öğrenmeleri beklenmektedir. Ancak programda, bu araştırmadaki öğretmen adaylarının da belirttikleri gibi 2-8 sınıf programında dil edinimi konusu üzerinde yeterince durulmamıştır.

**Tablo 6:** Program, Özgün Bir Program Değildir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%    | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|-------|--------|-------|--------|
| 42          | 36,84 | 42           | 36,84 | 30     | 26,31 | 114    |

Tablo altıda öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programının özgün bir program olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde otuz yedisi özgün bir program olmadığını, yaklaşık yüzde otuz yedisi özgün bir program olduğunu, yaklaşık yüzde yirmi yedisi ise kısmen özgün bir program olduğunu ifade etmiştir. Tabloya bakıldığında programın özgünlüğü konusunda genel olarak kararsızlık olduğu ortaya çıkacaktır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik tecrübelerindeki eksiklikler herhangi bir öğretim programının özgünlüğü konusunda yeterince fikir sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur.

**Tablo 7:** Programda Dört Temel Dil Becerisine Yeterince Yer Verilmiştir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%   | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|------|--------|-------|--------|
| 87          | 76,31 | 9            | 7,89 | 18     | 15,78 | 114    |

Tablo yedide öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programında dört temel dil becerisine yeterince yer verilip verilmediği sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde yetmiş sekizi yeterince yer verilmediğini, yaklaşık yüzde on altısı kısmen yer verildiğini, yaklaşık yüzde sekizi de yeterince yer verildiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları da Arapçayı dört temel dil becerisinin kullanıldığı bir öğretim yöntemiyle öğrenmişlerdir. Bu nedenle günümüzde

dünyada geçerli olan yabancı dil öğretimindeki dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahiptirler. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya konu olan programda dört temel dil becerisi konusunda eksiklikler bulunmaktadır.

**Tablo 8:** Her Sınıftaki Tema ve Kazanımlar Bir Önceki Sınıfta Yer Alan Tema ve Kazanımları Tamamlar Niteliktedir

| Katılıyorum | f%    | Katılmıyorum | f%   | Kısmen | f%    | Toplam |
|-------------|-------|--------------|------|--------|-------|--------|
| 54          | 47,36 | 9            | 7,89 | 51     | 44,73 | 114    |

Tablo sekizde öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programındaki sınıflara göre hazırlanmış olan temaların bir önceki sınıfta yer alan tema ve kazanımları tamamlar nitelikte olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yüzde kırk yedisi tamamlar nitelikte olmadığını, yaklaşık yüzde kırk beşi kısmen tamamlar nitelikte olduğunu, yaklaşık yüzde sekizi de tamamlar nitelikte olduğunu belirtmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya konu olan programdaki temalar ve kazanımlar arasında bağlantı sorunu bulunmaktadır. Programın sarmal bir yapıda olduğu konusunda endişeler vardır.

**Tablo 9:** Diğer Görüşleriniz

Tablo dokuzda öğretmen adaylarına 2-8 sınıf programındaki eksikler konusunda kendilerine yöneltilen sekiz soru dışındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar araştırmacı tarafından derlenerek ortak bir görüş demeti oluşturulmuştur. Bu görüşlerden her biri en az iki katılımcı tarafından paylaşılmaktadır. Bazı görüşler tüm katılımcılar tarafından ortaktır. Ancak görüşler yüzdelerle dilime alınmayıp genel düşünceler olarak şu şekilde sunulmuştur:

- Program ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır.
- 2 Amacı vardır: İletişimsel. Sarmal. Bu iki amaç doğrultusunda hazırlanmıştır.
- Dört temel dil becerisine yer verilmiş, ancak yeterli değildir. Etkinlikler daha fazla olmalıdır.
- Bazı sınıflarda konu dağılımı eşit yapılmamıştır.
- Bazı sınıflarda gramere fazla yer verilirken bazılarında gramer hiç verilmemiştir.
- Cinsiyet konusu 2-3 sınıflarda biraz da olsa kavratılmalıdır.
- İkili olma durumu 2-3 sınıflarda biraz da olsa kavratılmalıdır.
- Programdaki kazanımlar, açıklamalar ve içerik Arapçayı öğretmek için yeterlidir.
- Dil edinimi açısından eksiktir. Dil edinimine yönelik eklemeler yapılmalı veya yeniden yazılmalıdır.
- 8. sınıf kitabı programla uyumlu değildir. Kitap içeriği azaltılmıştır.
- 8. sınıf programı içerik bakımından ağır bir özellik taşımaktadır.
- 7. ve 8. sınıflar hariç ders kitaplarıyla uyumludur.
- Kazanımların daha açıklayıcı olması gerekir.

- Öğrencinin seviyesi göz önüne alınarak daha uygulanabilir bir program olması gerekir.
- 8. sınıf kitabının programla örtüşmemesi programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır.
- Ders saati arttırılmalıdır.
- Her temanın ders saati sayısı birer saat arttırılmalıdır.
- Temaların sonlarında oyunlar olmalıdır.
- Her dil becerisinin ders saati farklı olmalıdır.
- Dinleme becerisi için video linkleri eklenebilir.
- Program Arapça çizgi film, dizi, film vb. görsel etkinliklerle daha eğlenceli olabilir.
- Haftalık iki saat yabancı dil dersiyle yabancı dil öğrenmek mümkün değildir.
- Ders saatlerinin günlük olması gerekir.
- Konuşma kazanımının günlük ihtiyacı karşılayacak diyaloglarla zenginleştirilmesi gerekir.
- Temaların günlük yaşamla iç içe olması gerekir.
- Özellikle Arapçaya yeni öğrenmeye başlayan öğrenciler için yeni bir program hazırlanmalıdır.
- Sarmal yapıda olması uygundur.
- Şarkılara daha fazla yer verilebilir.
- 8. sınıf programındaki kazanımlarla kitap uyumsuzdur.
- Gramer konuları çok fazladır.
- 6. ve 7. sınıf programındaki gramer örtük öğrenmenin amacından çıkmıştır.
- Programın ağırlığı yıllara göre eşit dağıtılmamıştır.
- Temel dil becerilerine yeteri kadar önem verilmesi gerekir.
- Program kopukluk arz etmektedir. Programda Arapça dersi her yıl ilk kez alınıyormuş izlenimi vardır.
- Basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekir.
- Sınıflar arasındaki denge sağlanamamıştır.
- Öğrencinin daha fazla aktif olduğu bir programa ihtiyaç vardır.
- Okuma ve yazma kazanımı dinleme ve konuşma kazanımından daha ağırlıklıdır.
- Program aşamalı bir şekilde devam etmemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Arapça öğretmeni adaylarının 2-8 sınıflarda yürütülmekte olan Arapça ders programına yönelik görüşlerinin tespitine yönelik olan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya konu olan programın dördüncü sınıfı için daha önceki dönemlerde de başka incelemeler yapılmıştır. Söz konusu incelemelerde dördüncü sınıf programının içerikteki bilgi yoğunluğunun fazla olduğu; oyun, diyalog, alıştırma ve okuma metinlerinin az olduğuna dair görüşler ileri sürülmüştür. Ayrıca örneklemin yetersizliği ve tekdüzeliği, programı uygulamakta olan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Demir, 2015:97).

- Programdaki en önemli eksiklik yekpare bir program olmayışıdır. Bu nedenle programdaki tema, kazanım ve açıklamaların bulunduğu kısımlar hem kendi aralarında hem de önceki ve sonraki sınıflar arasında bir bütünlük arz etmemektedir.

- Program Arapçanın ilkökul ikinci sınıftan itibaren anadile yakın bir şekilde öğrenilmesini veya edinilmesini amaçlaması gerekirken Arapçanın ülkemizde uzun yıllardır uygulanmakta olan şekliyle öğretilmesine yöneliktir.

- Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde dört temel dil becerisi önemlidir. Birey, yabancı dili belleğine dinleyerek ve okuma yazma çağına geldiğinde de okuyarak atmaktadır. Bunlar girdilerdir. Daha sonra da söz konusu girdileri belleğinde yoğurarak konuşma ve yazma becerileriyle dışa vurmaktadır. Programda genel olarak dört temel dil becerisine yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu beceriler arasındaki dengeye yeterince önem verilmediği tespit edilmiştir.

- Bu araştırmanın yapıldığı dönemde ilkökul 4 yıl, ortaokul ise dört yıl sürmektedir. Arapça programı da ilkökul ikinci sınıftan itibaren seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu durumda ilkökul ikinci sınıfta Arapça öğrenmeye başlayan bir öğrencinin her yıl yeni bir aşamaya geçmesi beklenmektedir. Oysa programda Arapça beşinci sınıftan itibaren yeniden ve sıfırdan başlanarak öğretilmektedir. Başka bir ifadeyle programın 2-4 sınıflar olan kısmı yok sayılmıştır.

- Çağımızdaki bilgi; sanal ortam, görsel ve işitsel araçlar gibi birçok araç sayesinde elde edilmektedir. Arapçayı ilk ve ortaokulda öğreten birçok öğretmenin öğrencileri bilgiye kendi öğretmenlerinden daha hızlı bir şekilde ulaşabilme imkânına sahiptirler. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da belirtmiş oldukları gibi programın görsel ve işitsel açıdan daha çok desteklenmesi gerekirken bu konuda yetersiz kaldığı görülmüştür.

- Program ve uygulama aracı olan kitaplar genel olarak programla uyum içinde değildir. Bu da teori ve uygulama arasındaki kopukluğa neden olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakılarak 2-8 sınıflar için hazırlanacak olan Arapça ders programıyla ilgili şu önerilerde bulunmak mümkündür:

-Araştırmaya konu olan sınıflar için hazırlanmış olan programın yürütülmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve bilgiyi aktarma becerileri çok önemlidir.

-Sınıflardaki öğrenci sayısının yabancı dil öğrenmek için uygun olup olmadığına bakılmalıdır. Dünyadaki örgün öğretimlerde yabancı dil sınıflarındaki öğrenci sayısının genel olarak yirmiye geçmediği bilinmektedir. Günümüzde Türkiye’de bazı özel okullar dışındaki ilk ve ortaokullarda yabancı dil sınıfları genel olarak ayrı bir sınıf olarak ayrılmamıştır. Özel yabancı dil sınıfları da oluşturulmamıştır. Türkiye genelindeki ilk ve ortaokullarda okuyan devlet okullarındaki sınıfların öğrenci sayısı bakımından çoğunlukla 25-35 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Bazı bilimsel araştırmalarda yabancı dil eğitiminde başarıyı yakalamak için sınıflardaki öğrenci mevcudiyetinin maksimum 35 civarında olması öngörülmektedir. Ancak bu sayı yabancı dil eğitimi için



uygun değildir (Gündüzöz, 2010:39). Sınıflardaki öğrenci sayısının 12-20 olması Arapçanın öğretilmesini kolaylaştıran etkenler arasında yer almaktadır.

-Öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyi eğitim - öğretim açısından önemlidir. Hazır bulunuşluk düzeyi ifadesinden psikolojik ve sosyolojik durumu dışında eğitim - öğretim durumu da anlaşılmalıdır. Alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olan bir öğretmenin bunları öğrenciye aktarmaya hazır olması, aktarma yaparken de güncel araç ve gereçleri kullanarak mümkün olduğunca doğal bir ortam oluşturması önemlidir. Ne yazık ki günümüzdeki birçok öğretmen, iletişim çağının gerektirdiği bazı becerilerden yeteri derecede bilgi sahibi değildir. Bazen öğrenciler bu açıdan öğretmenlerden daha ileri düzeyde olabilmektedirler.

-Öğrencinin güdülenmesi programın uygulanması açısından çok önemlidir. Zaten tüm okulların, müfredatların, ders programlarının vs. eğitim - öğretimle ilgili şeylerin temel nedeni öğrencidir. Her şeyden önce öğrencinin Arapçayı öğrenmesi için önemli bir nedenin olması gerektiğine ikna olmuş olması gerekmektedir. Oysa uzun geçmişte olduğu gibi günümüzde de Arapça din bağlamında öğrenilmektedir. Bu nedenle ilk ve ortaokullardaki Arapça dersini seçen öğrencilerin aileleri çoğunlukla dini açıdan çocuğunun dini eğitim almasını arzulayan muhafazakâr ailelerdir. Dolayısıyla Arapça öğrenen çocuklar Arapçayı; İngilizce, Almanca, Fransızca vb. ekonomik, kültürel ve iletişim kurma gibi nedenler dışında din temelinde öğrenmektedirler. Bu durum, çoğu zaman öğrencinin güdülenme düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir.

-Programa uygun ders kitaplarının hazırlanması programın uygulanması açısından önemlidir. Programı hazırlayan kişi veya kişilerle kitapları yazan kişi ve kişilerin mümkün olduğunca aynı kişi veya kişiler olması gerekir. En azından her iki taraftaki kişi ve kişilerin iletişim ve işbirliği hâlinde olması eğitim - öğretim açısından uygun olacaktır. Program ve ders kitaplarının hazırlanmasında teori ve uygulamaya iyi derecede hâkim, gerçekten uzman kişilerin olması önerilir. Ders kitaplarının birbirini tamamlar nitelikte ve tek kişi ya da kişiler grubu tarafından kaleme alınması önemlidir.

-Programa uygun ders kitaplarının dışındaki diğer ders materyallerinin hazırlanması programın ve ders kitaplarının başarısı açısından önemlidir. Araştırmada da tespit edildiği üzere özellikle güncel iletişim araçlarına uygun materyallerin hazırlanması Arapçanın sevilerek ve istenerek öğrenilmesine yardımcı olacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Anagün, Ş., Acat, B., Anılan, H. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği güvenirlilik çalışması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Anadolu Üniversitesi, 493-498.
- Arpaçukuru, O. (2018). Arapça dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik bir alan araştırması (Tekirdağ İli / Süleymanpaşa İlçesi Örneği). *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 4(1), 167-190.
- Attkisson, C. C., Horowitz, M. J., Sorensen, J. E., Hargreaves, W., A. (1978). *Evaluation of Human Service Programs*. New York: Academic Press.
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde program geliştirme ve Arapça dersi öğretim programı üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 123-142.
- Cebeci, S. (2014). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayın ve Dağıtım San.ve Tic. Ltd. Şti.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, M. A. (2014). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Arapça lisans dersleri hakkındaki görüşleri -19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği-. *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), s.227-242.
- Demir, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf Arapça dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 85-99.
- Erdoğan, T. & Gök, B. (2011). Türkiye ve İrlanda'daki anadil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-19.
- Genç, M. F. (2013). Avrupa ve Türkiye'de ilahiyat fakülteleri lisans programları, İspanya, Bosna Hersek, Hollanda, Belçika ve Almanya'daki ilahiyat fakülteleri ile bir karşılaştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1), 27-45.
- Gündüzöz, S. (2010). Arapça öğretiminde başvurulacak bazı yöntem ve teknikler - pedagojik bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 35-53.
- İşler, E. (2007). Arapça öğretim programı ve getirdiği yenilikler. *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*. s.647-655. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- MEB (2016). *İlköğretim Arapça dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı (değişiklikle birlikte)*, Ankara.
- Özcan, M. (a) (2015). Türkiye'de ve Dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4, 81-94.
- Özcan, M. (b) (2015). Mesleki Arapça dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14, 52-76.

- Soysaldı, M. (2010). Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(45), 247-279.
- Şimşek, S. (2013). Öğretim programları açısından İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin tarihi süreci. *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu (İstanbul, 24-25 Aralık 2011)*, İstanbul: Akdem Yayınları.
- Temel, A. V. (2015). Türkiye'de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *dergİbant AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 166-174.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Curriculum Studies*, 31(2), 195-199.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme, süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Nevşehir Çevresinde Volkanik Terselme Rölyefinin Peribacaların Oluşumuna Etkisi<sup>1</sup>

Sabri KARADOĞAN<sup>2</sup>, Handan ARSLAN<sup>3</sup>, Emrah ŞIKOĞLU<sup>4</sup>

### Özet

Nevşehir ve yakın çevresi önemli ölçüde farklı litolojilerde volkanik şekil ve birimlerden oluşur. Volkanik rölyef; kentin alansal gelişiminde, arazi kullanımında ve Türkiye'nin en önemli turizm bölgelerinden olan Kapadokya peribacalarının oluşumunda da etkili olmuştur. Volkanik yapı ve birimlerin hem kent üzerindeki etkisi hem de peribacalarının oluşumu üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla sahada bir dizi çalışma gerçekleştirilerek sayısal ve jeomorfoloji haritaları) diyagramlar, volkanik terselme (inversion) kuralına göre jeomorfolojik evrim modeli geliştirilmiştir. Nevşehir çevresinin jeomorfolojik gelişiminde dikkat çeken en önemli hususlar hem tektonik, hem de volkanik etkilerle gerçekleşen polisiklik (çok evreli) gelişim seyri ve farklı aşınmaya bağlı olarak ortaya çıkan topoğrafik terselme olaylarıdır. Bu nedenle şehir ve yakın çevresinde rölyefte bir zenginlik göze çarpar (volkanik domlar, volkanik platolar, volkan konileri, trap, volkanik terselme basamakları, fay basamakları, fay aynaları, mesalar, şahit tepeler, peribacaları vs).Aktif morfoloji olarak günümüzde sahada Kızılırmak ve kollarının etkisine bağlı olarak daha çok fluvial aşındırma süreci hâkimdir. Bu süreç litolojik faktörlerin de etkisi ile selektif aşındırma ile yarıntı erozyonu şeklinde ortaya çıkan badlands topoğrafyası ve oldukça zengin, aynı zamanda çok çeşitli peribacalarının oluşumuna neden olmuştur.

**Anahtar kelimeler :** Kapadokya, Nevşehir, Peribacaları, Volkanik Terselme, Volkan Jeomorfolojisi.

## Volcanic Inversion Relief in Nevşehir Surrounding And Its Effect On The Formation Of Fairy Chimneys

### Abstract

Nevşehir and its surroundings significantly consist of volcanic landforms and units in different lithologies. Volcanic relief has been influential in the city's spatial development, land use and the formation of fairy chimneys of Cappadocia which is one of Turkey's most important tourism zone. In order to investigate the impact of volcanic structures and lithological units on both the city and the formation of fairy chimneys, a series of studies performed to digital maps, geomorphology maps, diagrams, geomorphological evolution model according to the inversion rule have been developed. The most important points that draw attention to the geomorphological development of Nevşehir environment are the polycyclic (multi-stage) development course which is realized by both tectonic and volcanic effects and the topographical inversion events which occur due to different

<sup>1</sup> Bu çalışma INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES-CAPPADOCIA (ICOSS), 16 – 20 Nisan 2018, Ürgüp-Nevşehir'de bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, [skaradogan@dicle.edu.tr](mailto:skaradogan@dicle.edu.tr), orcidID: 0000-0002-0680-5745

<sup>3</sup> Dr. Öğ. Üyesi, Fırat Üniversitesi, [harslan@firat.edu.tr](mailto:harslan@firat.edu.tr)

<sup>4</sup> Dr., Fırat Üniversitesi, [emrahskoglu@firat.edu.tr](mailto:emrahskoglu@firat.edu.tr)

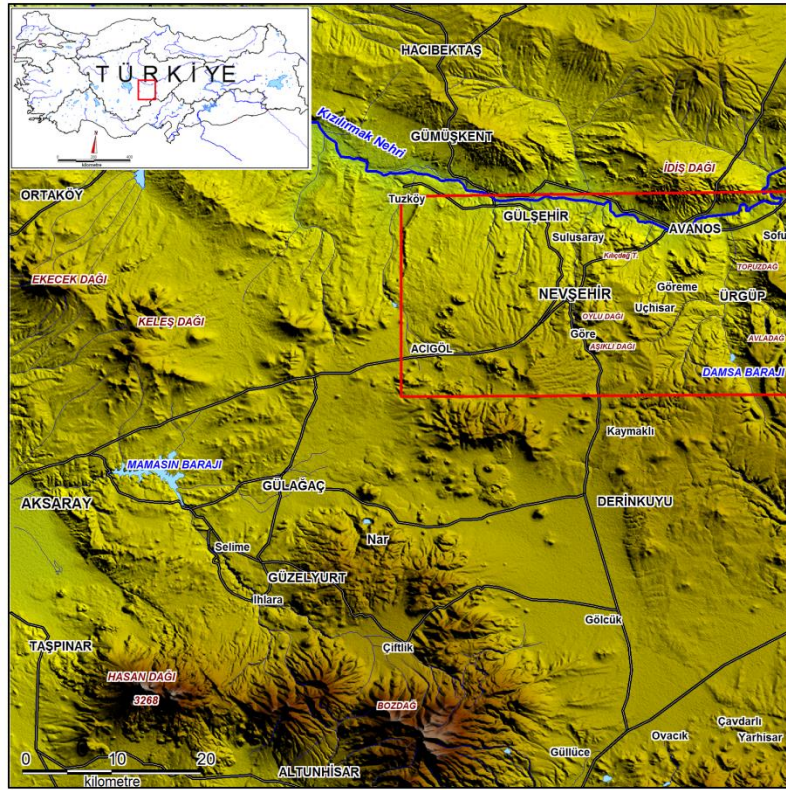
wear. Therefore, there is an affluence of relief in the city and its surroundings (volcanic domes, volcanic plateaus, volcanic cones, trap, volcanic inversion steps, fault steps, fault mirrors, structural hills, witness hills, fairy chimneys, etc.).As active morphology today, fluvial erosion process predominates in the area due to the influence of Kızılırmak and its tributaries. This process resulted in the formation of Badlands topography which occurs as in the form of selective erosion and crevice erosion with the effect of lithological factors and has also caused the formation of a wide variety and quite rich fairy chimneys.

**Keywords:** Cappadocia, Nevşehir, Fairy Chimneys, Volcanic Inversion, Volcanic Geomorphology.

## GİRİŞ

Nevşehir ve çevresi tarihi ve turistik özellikleri nedeniyle Türkiye'nin dikkat çeken coğrafi yörelerinden biridir. Söz konusu çekici unsurlardan en önemlisi kuşkusuz bu yöreye önemli bir turizm potansiyeli kazandırmış olan peribacalarıdır. Bu ilginç ve aynı zamanda büyüleyici ve insanlarda hayranlık uyandıran yer şekillerinin nasıl oluştuğu hemen her kesimden insanın zihninde merak uyandıran bir konudur.

Bu çalışmada, Nevşehir merkezli Kapadokya yöresinin özellikle peribacalarının morfojenetiğiyle ilişkili jeo-tektonik, jeomorfolojik, paleocoğrafik literatüre değinilerek, Kapadokya peribacalarının en tipik gelişme gösterdiği Ürgüp-Göreme Depresyonunu da içine alan Nevşehir çevresinin jeomorfolojik gelişimine ait bir sentez oluşturulmuş, özellikle topoğrafik terselmeye dikkat çekilmiştir.



Şekil 1.Kapadokya Çevresi ve İncelenen Sahanın Lokasyonunu Gösteren Sayısal Arazi Modeli.

## PERİBACALARININ OLUŞUMU, KAPADOKYA YÖRESİNİN JEOMORFOLOJİK, JEOTEKTONİK VE PALEOCOĞRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Peribacalarının oluşumu, morfojenetiği, dağılışı, sistematığı ve korunması yanında bu şekillerin yer aldığı Kapadokya yöresinin yapısal unsurları, özellikle volkanizması ve paleocoğrafyası hakkında birçok çalışma yapılmıştır.

Atabey (Atabey,1989a; 1989b; 1989c; 2002; 2004; 2007a; 2007b)'in yöre ile ilgili çok sayıda haritalama jeolojik etüd ve özellikle Tıbbi jeoloji konularında çalışmaları vardır. Bilindiği gibi kapadokya yöresinde volkanik kayaların oluşumuna bağlı gelişen eriyonit mineral tozu solunum yoluyla ciddi sağlık problemlerine yol açmaktadır. Aynı zamanda Nevşehir ve çevresindeki sularda arsenik değerlerinin yüksek olması da halk sağlığını olumsuz etkileyen en önemli unsurlardan birini oluşturur. Araştırmacı yapmış olduğu çalışmalarda bu tip konulara da vurgu yapmıştır.

Çiner ve ark. (2011) saha ile ilgili olarak yapılmış jeolojik çalışmaları üç kategoride toplamaktadır :

a- Volkanizma-tektonik ilişkilerinin irdelendiği çalışmalar (Pasquare vd., 1988; Toprak ve Göncüoğlu, 1993; Toprak, 1998, Dhont vd., 1998; Froger vd., 1998),

b- Bölgedeki strato-volkanların, monojenetik yapıların ve Kapadokya ignimbiritlerinin dinamik gelişimi, stratigrafisi, patlama özellikleri, yayılımları, volkanitlerin petrolojik özellikleri, magmaların zaman-mekan içindeki özelliklerinin belirlenmesi gibi volkanolojik ve jeokimyasal çalışmalar (Batum, 1978; Ercan, 1985; Aydar, 1992; Aydar ve Gourgaud, 1993; Aydar vd., 1994; Aydar vd., 1995; Le Pennec vd., 1994; Druitt vd., 1995; Aydar ve Gourgaud, 1998; Deniel vd., 1998, Temel, 1998; Kuzucuoğlu vd., 1998; Mouralis vd., 2002; Şen vd., 2003) gibi konuları ele alan volkanolojik çalışmalar,

c- Özellikle üstü örtülü olan volkanik yapıların belirlenmesi amacı ile yapılmış jeofizik çalışmalar (Öngür, 1978; Ekingen, 1982; Froger vd., 1998).

Peribacalarının özellikleri oluşumu ve dağılışı, bunların oluşumuna ve morfojenetiğine ışık tutacak morfotektonik aktüel jeomorfoloji, volkan jeomorfolojisi konularında yapılmış başlıca çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Erinç (1971; 489), Kapadokya yöresi dışındaki bazı alanlarda da gözlenebilen peribacalarının daha çok kurak ve yarı kurak morfoklimatik bölgelere özgü yer şekilleri olduklarını söylemiştir.

Bölgenin jeomorfolojik birimleri içerisinde geniş bir yayılım gösteren ve peribacalarının da içinde olduğu kırgıbayır topografyası ilk olarak Sür (1966) tarafından ortaya konmuştur. Sür (1972)'e göre volkanizma 4 evrede gerçekleşmiş, ana jeolojik olaylar, Üst Miyosen'den Pliyosen'e meydana gelen volkanik püskürmeler ve Üst Pliyosen'den Günümüze kadar devam eden akarsu süreçlerine aittir. Daha sonra ise Arık (1981) ve Emre ve Güner (1988) tarafından erozyon aktivitelerine göre alt birimlere ayrılarak incelenmiştir.

Emre ve Güner (1985; 1988), Kızılırmak nehrinin bölgenin morfolojik gelişiminde önemli rol oynadığını vurgulayarak peribacalarının oluşumunda hem jeolojik hem de jeomorfolojik faktörlerin önemine değinmişlerdir. Yazarlara göre, peribacaları platonun yamaçlarında tuf, lahar ve ignimbritik birimlerinden oluşan Pleistosen glasilerinde ve vadilerinde gelişmiştir.

Çekici morfolojik öğeler olarak peribacalarının turizm açısından önemine değinen çalışmada Doğaner (1995), aynı zamanda bu şekillerin dağılışına türlerine ve farklı özelliklerine değinmiştir.

Bayar Altın vd. (2015), Altın (2017), Orta Anadolu'nun volkanizma kontrolünde ve etkisinde kalan akarsu drenajının gelişimini volkanizma akarsu şebekesi ilişkilerini sayısal analizlere dayanılarak koymaya çalışmışlardır. Değerlendirmeler sonucunda, bölgesel "volkanizma-tektonizma-akarsu kuruluşu" arasında ilişkiyi gösteren sonuçlara ulaşmışlardır.

Aydar ve ark. (2013), bölgedeki akarsu gömülmesi oranlarını, volkanik birimlerin morfolojik/paleoaltimetrik özelliklerini kullanılarak radyometrik yöntemlerle hesaplamışlardır. Bu araştırmaya göre günümüzden 10 milyon yıldan 5 milyon yıla kadar büyük bir erozyon veya yarıma söz konusu değildir. Sonuçlar Kapadokya bölgesi morfolojisine ait yükselme hızı ve yarıma oranları, yükselmenin başlangıcının 8 Milyon yılda olduğunu ve 5 Milyon yıldan sonra yarımanın hızlandığını ortaya koymaktadır. 5 ila 2.5 Milyon yıl arasında, yarıma oranı 0.12 mm/yıl olarak hesaplanırken, son 2.5 My'da bu oran 0.04 mm / yıl'a inmiştir.

Polat ve Güney (2013), Nevşehir doğusundaki Damsa Çayı vadisi yukarı havza kesiminde, Cemil-Şahinefendi yerleşimleri arasında kalan alandaki peribacalarının koruyucu niteliğindeki başlık kısımlarını oluşturan blokların kornişlerden düşen kaya kütleleri olduğu sonucuna varmışlardır.

Kapadokya yöresinde şekillendirici en önemli dış faktör kuşkusuz Kızılırmak Nehri'dir. Doğan ve arkadaşları bu bağlamda, bölgenin paleocoğrafyası ve jeomorfolojik gelişimine ışık tutacak bulgular elde etmişlerdir. Doğan ve Şenkul (2016a), Kızılırmak sekilerinin kronostratigrafisini oluşturmak amacıyla yaptıkları çalışmada seki depolarının yaşlarının günümüzden önce 12 ve 345 bin yıl arasında değiştiğini ayrıca Kızılırmak drenaj sisteminin günümüzden ~2.6 My önce oluştuğu ileri sürmüşlerdir (Doğan ve Şenkul, 2016b).

Doğan ve ark. (2009) Geç Orta Miyosen-Erken Pliyosen yaşlı istifin oluşumundan daha genç olan Kızılırmak akaçlama sisteminin, Geç Pliyosen'de, iklimde meydana gelen değişime ve Neotektonik dönemde kendini gösteren K-G yönlü sıkışmaya bağlı olarak, nehrin iç Anadolu Neojen göllerini kapması sonucunda kurulduğunu ileri sürmektedirler.

Araştırmacılar, Kızılırmak Vadisi'nde yaptıkları jeomorfolojik araştırmada, nehrin günümüzdeki seviyesinden +160 metreye kadar ulaşan yükseltilerde günümüze kadar aşınımdan korunabilmiş olan 15 seki basamağı saptamışlardır. Sekilerin oluşumuyla ilgili kesin zaman çizelgesi, nehrin bazı sekilerini örten bazaltlardan alınan örneklerin tarihlenmesi sonucu vadideki en eski seki olarak kabul edilen yankolu (~+160 m) fosilize

eden bazalt akıntısı Geç Pliyosen'e (~2 My ), diğerleri Erken, Orta ve Geç Pleyistosen'e tarihlenmiştir. Bu veriler, Kızılırmak akaçlama sistemi kuruluşunun, Geç Orta Miyosen–Alt Pliyosen yaşlı volkano-sedimanter birimleri üzerleyen ve bölgesel bir anahtar düzey özelliği taşıyan Valibaba ignimbiritinin oluşumundan sonra gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Söz konusu bulgu, sahadaki topoğrafik terselmeyi destekleyen önemli bir tespittir.

Yazarlara göre aktif tektonizma sonucu gerçekleşen bölgesel yükselim sekiler arasındaki yükselti farkına neden olmuştur. Jeomorfolojik gelişim süreci içerisinde zamanla güneye kayan akarsu (homoklinal kayma), Orta Pleistosen'de faylarla ilişkili olarak vadinin güneyine hapsolmuştur.

Bu konuyla ilgili olarak Koçyiğit ve Doğan, (2016) yaptıkları çalışmada, bir tektonik rejim olarak Salanda havzasında meydana gelen ve Kapadokya'yı da içine alan bir bölgeyi etkileyen tektonik aktivitenin kinematığına ve etkilerine özellikle doğrudan atımlı faylar açısından değinmişlerdir.

Yine Doğan (2011), nehir çevresindeki özellikle bazalt ana kaya platformlarına ve sekilerine yönelik yaptığı sayısal kronoloji, teras stratigrafisi ve paleosol çalışmasında Kızılırmak Nehri vadisinin soğuk dönemlerde gerçekleşen yarıma evrelerinin teras oluşumuna, sıcak dönemlerin ise (soğuk-sıcak geçişler dahil) çökme olaylarına yol açtığı ileri sürmüş, sahadaki yarıma ve tortulanma süreçlerini tektoniğin yanı sıra iklimle ilişkilendirmiştir.

Benzer bir şekilde Görendağlı (2011) tarafından Avanos çevresinde Kızılırmak nehrine ait sekilerin incelenmesine dayanarak yapılmış çalışmada, söz konusu sekilerin oluşumunda iklim ve tektoniğin rolü ortaya konmuş ve sekilere ait yaş korelasyonu yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda alanda toplam altı seki seviyesi tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla, +94 m, +67 m, +60 m, +51 m, +29 m ve +12 m sekileridir. Seki depoları, düşük örgülü- düşük sinüsel bir nehre işaret etmektedir. Olası yaş aralıkları göz önüne alındığında en üst seviye dışındaki sekilerin Orta ve Geç Pleistosen'e ait olabileceği belirtilmiştir.

Bölge içerisinde yer alan aşınım birimlerine ilişkin morfolojik özelliklerin belirlenmesi ve bunlar arasında farklılık gösteren morfolojik göstergelerin litolojik özellikler ile birlikte yorumlanmasını amaçlayan çalışmalarında Görüm ve ark. (2007), bölgedeki morfolojik birimlerin üst kotlarının aşınımına karşı direnç gösterdiğini, orta kesimleri erozyona karşı daha az dirençli ve aşınımına karşı daha duyarlı, çeşitli düzeylerde kaynaşmış ignimbritlerden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Söz konusu iki birim erozyonal süreçlerin yoğun bir şekilde izlendiği ve bölgede en ilginç görünümü sunan peribacalarını da bünyesinde bulunduran bir jeomorfolojik birim olarak dikkati çekmektedir.

Sayın ve Toprak (2008, 2009) Kapadokya ignimbritlerinde sistematik peribacası gelişimini değerlendirmişler, peribacası üreten ignimbritleri tanımlamışlardır. Peribacalarının Kavak ignimbriti içerisinde, Kavak-Zelve geçişinde, Zelve ve Cemilköy ignimbritleri içerisinde oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Yazarlar ayrıca peribacalarının şeklini ve boyutlarını tanımlamak için arazi ölçümleri almışlar, peribacalarının oluşumu



açısından en uygun olan topoğrafyayı belirlemek amacıyla seçilmiş alanlarda eğim hesaplamaları yapmışlardır.

Sarıkaya ve ark. (2015), kozmojenik klor-36 yaş verilerinden hareketle çeşitli oluşum evrelerinde ana kaya erozyon oranlarını belirleyerek peribacalarının morfolojik evrimini açıklamaya çalışmışlardır.

### NEVŞEHİR VE YAKIN ÇEVRESİNİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ

Önceki çalışmalar sonucu Nevşehir çevresinde hem peribacalarının oluşumu, hem de Nevşehir kentinin kuruluş yeri ve ortam koşullarının oluşup gelişiminde etkili olan jeo-tektonik ve jeo-stratigrafik özellikleri özetle şöyledir:

Bölgede Tersiyer öncesi formasyonlar temel birimleri oluşturmaktadır. Bu birimler genellikle Paleozoyik-Mezozoyik yaşlı metamorfik kayalardan oluşur. Bu kayalar üstüne Üst Kretase yaşlı Orta Anadolu ofiyolitleri bindirir ve tüm bunları plütonik kayalar keser. Eosen dönemi denizel kireçtaşları ile karakterize edilir ve bu birim, Oligo-Miyosen yaşlı karasal kırıntılılar tarafından uyumsuz olarak üzerlenir. Orta-Üst Miyosen'de başlamış ve Kuvaterner sürecinde devam etmiş yoğun karasal volkanizma ürünleri tüm bu birimleri örtmektedir.

Bölgedeki en önemli jeolojik unsur Anadolu'daki Neojen- Kuvaterner volkanik kuşaklarından biri olan, yaklaşık 250-300 km uzunlukta ve KD-GB doğrultulu *Kapadokya Volkanik Alanı* (KVA) (Dirik, 2009; 6) veya *Kapadokya Volkanik Kompleksi* (KVK) (Aydın, 2009; 11) olarak adlandırılan volkanik etkinlik kuşağıdır. KVK Türkiye'nin en önemli Tersiyer- Kuvaterner volkanik provenşlerinden biridir. KVK doğuda Kayseri yakınlarındaki Erciyes Volkanı'ndan, batıda Karaman yakınlarındaki Karadağ-Karacadağ volkanlarına ve kuzeybatıda Aksaray çevresi ve Tuz Gölüne kadar uzanan, kuzey-kuzeydoğuda Sivas havzası ile güneyde ise Niğde Masifi, Ulukışla baseni ve Toros karbonat platformuyla sınırlanan, özellikle Niğde-Nevşehir-Aksaray arasındaki volkanik bir bölgeyi karakterize eder (Aydın, 2009; 11). KVK değişik volkanik yapıları ve büyük hacimdeki piroklastik ve volkanoklastik ürünleri ile Anadolu'nun ortasında iyi korunmuş en ilginç volkanik komplekslerden biridir.

KVK'nin oluşumu ve gelişimi Neotektonik dönemde Arap ve Avrasya plakaları arasındaki çarpışmaya bağlanmaktadır. Elde edilebilen arazi ve yaş verileri, Kapadokya Bölgesi'nde volkanik aktivitenin Neojen'den günümüze kadar büyük bir kesinti olmadan sürdüğüne işaret eder. Neojen volkanizması büyük oranda geniş ignimbirit örtüleri ve andezitik stratovolkanlar (*Melendiz, Keçiboyduran, Koçdağ, vs.*) ile tanımlanırken, Pliyo-Kuvaterner dönemi Erciyes ve Hasandağ stratovolkanları ve Göllüdağ-Acıgöl asidik volkanizması ile karakterize edilir. Söz konusu volkanik faaliyetlerin bölge üzerindeki etkinliği muhtemelen Pleyistosen-Holosen'e kadar devam etmiştir. Üst Miyosen-Kuvaterner sürecinde yoğun bir volkanik etkinliğe sahne olan Kapadokya bölgesi, çoğunlukla piroklastik akıntılardan (blok ve kül akıntısı, ignimbirit, lahar), pümsice zengin çökellerinden, piroklastik yayılma ürünlerinden, ayrıca çok sayıda polijenetik ve monojenetik volkandan oluşmaktadır (Aydın, 2009; 12-13-14).

Nevşehir ve yakın çevresi büyük oranda Kuvaterner yaşlı tüf ve küllerden oluşmuştur. Ancak sahada aşınmayla birlikte belirli alanlarda farklı dönemlere ait araziler de mostra vermektedir. *Alacaşar tüfü (Qa)* Kuvaterner yaşlı birimler içerisinde en geniş alana sahip birimdir (Şekil 2). *Alacaşar tüfünün* kalınlığı yaklaşık olarak 1-20 m'ler arasında değişmektedir. *Kumtepe Külü (Qk)* ise *Alacaşar Tüfünden* sonra en geniş yayılma alanına sahip birimdir. "*Hasandağ Formasyonu*" olarak adlandırılan bu birim yaklaşık olarak 10-40 m'ler arasında kalınlığa sahiptir.

*Boğazköy Obsidyeni(Qb)* ise güneyde çok küçük bir alanda görülür. *Karnıyarıktepe Bazaltı (Qk3)* ise çalışma alanının batısında fosil topoğrafyaları oluşturur. Formasyon olarak *Çataltepe- Kızıldağ formasyonuna* ait olan bu birim, yer yer 10-30 m kalınlığa sahiptir.

Nevşehir civarında 2000 Evler Mahallesi'nde de yüzeylenen, *bazaltik ve cüruf konilerinden* oluşan birim (Qc) Pleyistosen olarak yaşlandırılmıştır. *Kızıldağ Lav akıntısını* oluşturan volkanik evrenin sonunda bazaltik curuflar meydana gelmiş ve yığılarak çeşitli cüruf konileri oluşturmuştur. Kızıl ve siyah renkli bu bazaltik cüruflarla birlikte yer yer bazaltik tüfler, lapilliler ve volkan bombaları bulunur. Bu bazaltik curuflar, bazaltik lavların çıktıkları *Kızıldağ Tepe* ile *İnallı köyü* yakınlarındaki *Aşağı Kızıltepe* ve *Yukarı Kızıltepe*'de ve *Karapınar köyü* yakınlarındaki tepede yığılmışlardır (Dönmez ve ark., 2003; Atabey, 1989c).

Kızılırmak Nehri boyunca çakıtaşı, kumtaşı ve milden oluşan eski alüvyonlar (Qe) bulunur. Qy ile simgelenen Yamaç Molozları (kolüvyal birimler) birçok yerde görülmekle beraber yamaç eğimi ve yükselteleri fazla olan Evren sırtı yamaçlarında, Çardak-Güvercinlik civarında, yer yer Topuzdağ ve Fakıdağ çevresinde yaygın olarak görülmektedir.

Çakıl, kum, mil ve kilden oluşan ve "Qal" olarak simgelenen Alüvyonlar Kızılırmak vadisinin yanı sıra *Karaağaç Suyu*, *Büyüköz Deresi* vadisi, *Göre Suyu* ve *Damsa Çayı* vadilerinde de görülür. Nevşehir çevresinde, *Güzelyurt*, *Cevher Dudayev*, *Kırathoğlu* ve *Sümer Mahallelerinde* de alüvyon sahalarına rastlanmaktadır.

Yine yer yer pekişmiş Çakıl, kum, mil ve killi birimlerden oluşan *Eski Alüvyonlar (Qe)* genellikle *Kızılırmak* çevresinde yüksek taraçaları oluşturmakla beraber, *Çavuşin*, *Karain*, *Karapınar* çevresinde yaygın olarak yüzeylenmektedir.

"Qt" olarak sembollenen birimler Fay zonlarından çıkan sıcak yer altı suyu çökellerinin ürünü olan *traverten*lerden oluşmaktadır. Söz konusu birimler genellikle kırmızı, kahverengi, sarımsı, beyazımsı ve gri renklerde olup, damarlı ve gevrek yapıda, kıvrımlı ve ince tabakalıdır. Yörede *Hacıbektaş Taşı* olarak da tanımlanmaktadır (Atabey, 1989c).

Çalışma sahasındaki Kuvaterner dışındaki birimler ve özellikleri ise şöyledir: "*Tüi*" olarak sembollendirilmiş olan *İncesu üyesigri*, pembe renkli *ignimbritik tüfler*den oluşmaktadır. Bu birimler yaklaşık 60 m kalınlığında olup, çalışma sahasında daha çok *Şahit Kayalar (Mesalar)* olarak nitelendirilen alanları oluşturmaktadır.



Yüksekli Formasyonları olarak adlandırılan birimin hemen üstünde *Ağılı Üyesi (Tüa)* olarak adlandırılan aglomera, kumtaşı, kilitaşı ve tüfitten oluşan bir yapı bulunmaktadır. Bu yapı Nevşehir dolaylarında yaklaşık 80 m kalınlığındadır. *Oylu Dağı'nın* batısında görülen bu formasyonun bir benzeri de Nevşehir'e üçgen bir kama gibi sokulan *Kahvecidağı Tepe'nin* doğu ve batı yamaçlarında görülmektedir.

Çalışma sahasında *Cemilköy Üyesi (Tüc)* olarak adlandırılan Pomzalı volkanik ve tortul bir birim mevcuttur. Bu birimin kalınlığı yaklaşık 80 m kadardır. İki birim arasındaki tek fark içeriklerindeki malzemenin yapısıdır. Yükselteleri ve yapısal özellikleri sebebiyle bu alanlar şehirleşmeyi olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Yukarıda bahsi geçen yapıların (*Tüa ve Tüc*) üstünde ise Eosen yaşlı *Oylu Dağı'nın* en yüksek kısmını oluşturan *Büyükkale Tepe* andeziti bulunmaktadır.

İnceleme sahasının en yaşlı birimlerini Paleozoyik *Bozçaldağ Formasyonu'na (PMB)* ait kalker ve mermerler oluşturur *Bozçaldağ Formasyonu* genelde gri-boz, beyaz, iri kristalli mermer ve kalkerlerden. Kalınlığı yaklaşık 250 m dolayındadır. *Hırka Dağı* ile *İdiş Dağı'nda* geniş yüzeylenmeleri vardır (Atabey,1989a; 1989b).

Bölge tektonik açıdan oldukça aktiftir. *Kapadokya Volkanik Kompleksi'ndeki* en önemli tektonik yapılar, *Tuz Gölü* ve *Ecemiş Fay Sistemleri'dir*. Kapadokya bölgesi, büyük ihtimalle bu iki tektonik aktivitenin etkisi altında kalmış olmalıdır. Bu fay sistemleri *Kapadokya Bölgesi Volkanitleri'nin* uzun eksenini yaklaşık dik olarak kesmektedir ve K-G, KB-GD ve KD-GB yönlerinde gelişmiş birçok faydan oluşur.

Ayrıca, Kuzeyde *İdiş Dağı Fayı*, güneyde *Karadağ Fay Sistemi* ile sınırlandırılan bölge, *Kırşehir Fay Sistemi'nin* güneydoğu kesimini temsil eden Neotektonik rejimin doğrultu atımlı en önemli yapılarından olan *Salanda Fay Zonu* içerisinde bulunmaktadır (Doğan vd, 2009; Doğan, 2011).

Sahadaki şiddetli yarılmayı ve erozyonel aktiviteyi hızlandıran olay bölgesel yükselimin yanı sıra, bu fay sistemlerinin Kapadokya yöresinde yer yer düşey ve ters atımlı karakter kazanan uzantılarıdır. Nevşehir kuzeyindeki *Kahveci Dağı Fayı* bahsedilen fay sistemlerine paralel oluşmuş ve önemli bir nisbi yükselti farkına neden olan ters atımlı faylardandır.

Bu fay sistemi, geçtiğimiz yıllarda kentsel dönüşüm çalışmalarıyla ortaya çıkartılan yeraltı kentinin de bulunduğu Nevşehir Kalesi'nin, Kahveci Dağı Tepe'sinden ayrılarak güneye doğru çarpılmasına da sebep olmuştur. Aynı fay sistemi kale içerisinde de çeşitli tahribatlara yol açmış, kalenin en kuzey ucunda görülen bazaltik klivajları oluşturmuştur (Foto 1).



**Fotoğraf 1.**Göbekli Tepe ve Nevşehir Kalesini etkileyen Faylar (üstte) ve Bazalt Klivajları (altta).

## JEOMORFOLOJİ

Kapadokya ve çevresinin jeomorfolojik evrimi oldukça kompleks ve çok farklı morfojenetik özellikler taşır. Sahanın makro ve mikro topoğrafyası ender görülecek şekilde volkanizma, tektonizma, farklı fasiyes ve litolojiler, şiddetli fluviyal ve erozyonel süreçler, iklime bağlı olarak gelişen evaporitik formasyonlar gibi çok çeşitli faktörlerin girift eseridir. Her şeyden önce Nevşehir çevresinde *polisiklik* (*çok evreli*) bir yer şekillenmesi söz konusudur. Bu özellik, sahanın Kızılırmak kuzeyinde dönemsel yüzeylerin çok geniş alanlar kaplaması şeklinde kendini göstermektedir. Nitekim Üst Miyosen sonlarında, yörede kurak-yarı kurak iklim şartlarında oluşabilen yetkin *pediment*ler şekillenmiştir. Pliyosen başlarından itibaren görülen iklimik değişikliklerle havzalaşmayı nihayetlendiren yer hareketleri sonucunda, yeni bir aşınım dönemi ile tatlı su göllerinin oluşup, bu göllerin gelişim evresi başlamıştır. Pliyosen-Pleyistosen dolgu yüzeyleri bu dönemde oluşmuş, Üst Miyosen yüzeyleri daralmıştır. Gerileyen kesimlerde bir geçiş zonu şeklinde aşınım yüzeyleri, *glasiler*, ekshüme yüzeylerle yamaçlar şekillenmiştir. Pliyosen-Pleyistosen dolgu yüzeyleri Pliyosen dönemini karakterize etmektedir. Pliyosen-Pleyistosen dolgu yüzeyleri sahanın kuzeyinde geniş alanlar oluştururken (1050-1180 m) bu alanlar

nehir güneyinde daha azdır. Pliyosen sonlarındaki yer hareketleri sonucunda gölsel rejim sonlanmış (muhtemelen havza dış drenaja açılmış), Kızılırmak günümüz vadisini oluşturmaya başlamış, yan kolları da Pliyosen-Pleyistosen dolgu yüzeylerini geriletmeye başlamıştır.

Pleyistosen'de kuzeyde genel yarılma olurken, güneyde yapıya da bağlı olarak, önce *sertgen* tepelerin bulunduğu Pleyistosen aşınım yüzeyleri kuzeye eğimlenmiş, sonra da yarılmışlardır.

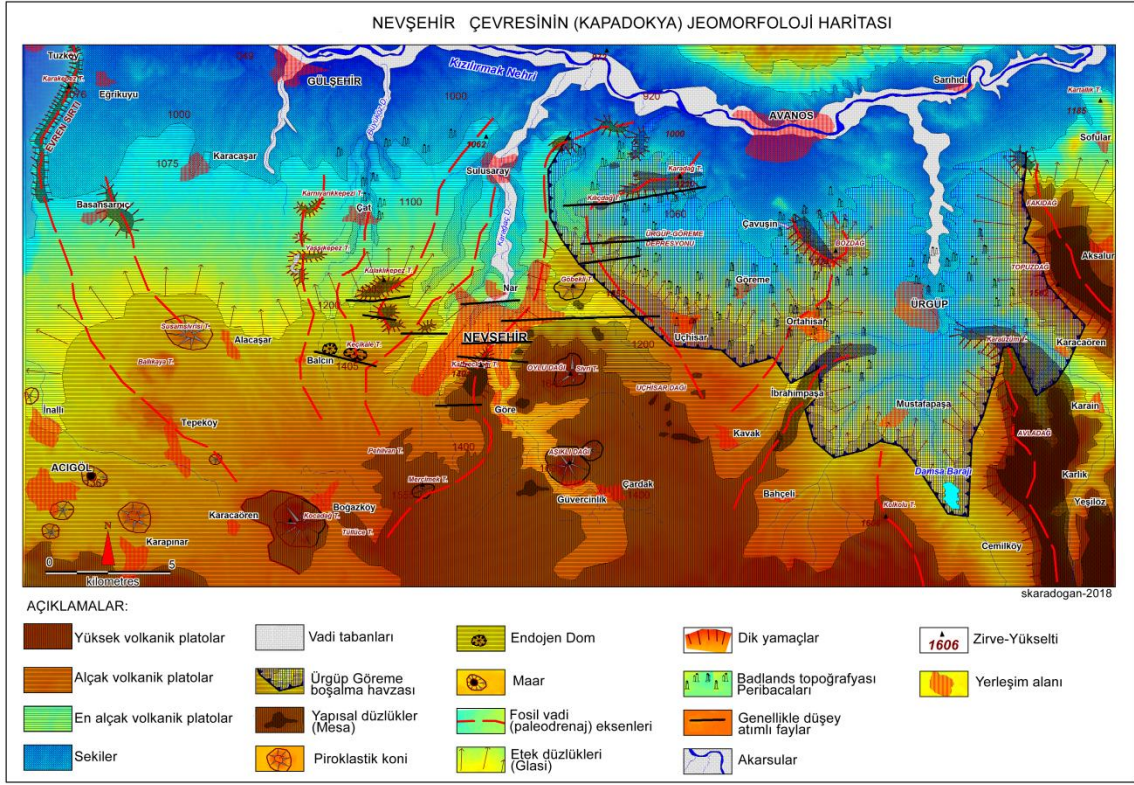
İnceleme alanında dönemsel aşınım dolgu birimler yanında pek çok yapısal şekiller bulunmaktadır. Bu şekiller daha çok nehrin güneyindeki alanın büyük bölümünü kaplayan volkanik şekillerdir. Üst Miyosen'den itibaren şiddetlenen tektonizma ve volkanizma, bu yörede önce ortaç, sonra asitik, en sonunda da bazik malzemeler çıkarmış; bu malzemeler o zamanki topoğrafyanın çukur ve alçak alanlarını doldurmuşlardır. Bu yapısal unsurlar daha sonra terselme olayları sonucu bugünkü yüksek düzlükleri, *mesa*, *büt* ve *şahit tepeleri* oluşturacaktır. Ürgüp Formasyonu üzerinde genellikle dolgu ve aşınım yüzeyleri oluşmuşken, esas yapısal şekilleri bu formasyonu deforme eden veya kısmen örten daha genç volkanitler meydana getirmişlerdir. Bunlar; *volkanik domlar*, *volkan konileri*, *kül örtü ve konileri*, *kül halkaları* ve *lav akıntılarıdır* (Şekil 3).

Alanın bu evrimsel gelişiminde iç-dış etken ve süreçlerin birlikte etkili oldukları gözlenmektedir. Dış etmen ve süreçler genel olarak akarsu, iç etmen ve süreçler ise yer hareketleri ve volkanizma olarak belirginleşmektedir. Günümüzde araştırma alanında daha çok fluviyal aşındırma süreci hakimdir. Bu süreç litolojik faktörlerin de etkisi ile selektif aşındırma ile yarınıtı erozyonu şeklinde ortaya çıkan *badlands topoğrafyası* ve *peribacası* oluşumları ile dikkati çekmektedir (Foto 2).



**Fotoğraf 2.** Uçhisar Kuzeyindeki Kırgıbayır Arazisi.

Kapadokya ve yakın çevresinin jeomorfolojik görünümü volkanizma ve tektonizma gibi yapıcı iç etken ve süreçlerin yanında aşındırıcı, biriktirici ve dış faktörlerin etkisiyle şekillenmiştir. Başka bir anlatımla iç ve dış faktörlerin birbirinin aleyhine olan etkilerini ve mücadelesini bu bölgede görmek mümkündür. Bu çok faktörlü, çok evreli jeomorfolojik evrimin en önemli sonucu şüphesiz topoğrafyada meydana gelen *terselme (inversion)* olayıdır.



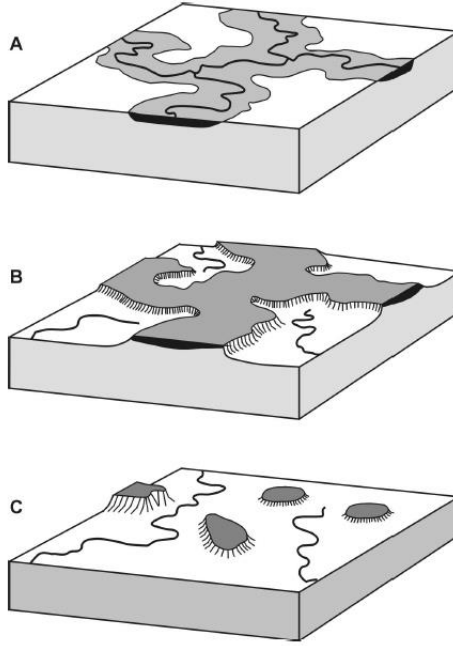
Şekil 3. Nevşehir ve Yakın Çevresinin (Kapadokya) DEM Verileri ve Saha Çalışmaları ile Üretilmiş Jeomorfoloji Haritası.

### VOLKANİK TERSELME RÖLYEFİ VE PERİBACALARININ OLUŞUMUNA ETKİLERİ

*Rölyef terselmesi*, vadi tabanlarındaki materyallerin çevredeki litolojiye göre erozyona karşı daha dirençli olduğunda ya da ortam koşulları gereği daha dirençli hale geldiği durumlarda ortaya çıkar.

Böyle bir durum var olduğunda Erozyon ilerledikçe daha önce vadi tabanı olan kesim, her iki taraftaki litolojinin daha çabuk aşınmasıyla yeni oluşmuş yamaçlar tarafından sınırlanan bir sırt haline gelir. *Rölyef terselmesi* daha çok akıntı şeklindeki lavların ve sert yüzey kabuğu (*calcrete*, *silcrete*, *duricrust* vs.) oluşumlarının olduğu alanlarda yaygındır (Pain ve ark., 1995; Şekil 4)

Topoğrafik terselmenin jeomorfolojik evrimin genel bir bileşeni olarak görülmesi gerekir. Rölyefin tersine çevrilmesinin kuşkusuz jeomorfolojik açıdan bazı önemli etkileri vardır. Her şeyden önce drenaj hatları zamanla önemli ölçüde değişecektir. Bu bağlamda yamaç-litoloji ilişkilerinin (*catenas*) yeniden değerlendirilmesi gerekir. Örneğin bir tepenin üst kısmındaki *regolit* çok farklı bir ortamda gelişmiş olabilir.



**Şekil 4.**Farklı litolojilerde farklı aşınım seyriyle kaynaklanan inversiyon: A. Nisbeten çukur alanlarda dirençli unsurların sedimantasyonu (bunlar Kapadokya'daki gibi bazik lav akıntıları veya sert çimentolu ignimbritler olabilir), B. Yüksek alanlardaki veya yamaçlardaki daha az dirençli unsurların aşındırılmasıyla topoğrafyanın tersine çevrilmesi, C. Devam eden erozyonel faaliyetler sonucu terselmiş yüksek platoların yapısal şahit tepelere (mesa, büt, şahit tepe, şahit kaya, peribacası vs.) dönüşmesi (Pain ve ark., 1995'ten).

Kapadokya bölgesinde yüksek topoğrafyaları oluşturan *Kızılkaya İgnimbritleri*, *Topuzdağı Lavı*, *Valibabtepe İgnimbriti*, *Karnıyarıktepe Bazaltı*, *Oyludağı Bazaltı* gibi birimlerin genel sedimantasyonu yatay olup, geçmişin vadilerinde kanal dolgusu oluşturmuşlardır. Genelde graviter etki ile yerleşim bulan bu kütle akışları, topoğrafik olarak alçak bölgelere doğru hareket etmişlerdir. Bu birimlerden sadece *Kızılkaya ignimbritleri* Alt Pliyosen yaşlı olup diğerleri Kuvaterner yaşlıdır. Genel topoğrafik uzanış doğrultuları kuzey-güney olan Söz konusu birimlerin oluşturduğu sırtlar batı-doğu uzanışlı fayların etkisiyle kuzeye doğru tedricen alçalan basamaklara ayrılmışlardır. En batıdan başlamak üzere *Evren Sırtı*, *Kepezler* (*Kepez Tepe*, *Karnıyarık Kepezi*, *Kulaklı Kepez*, *Orta Kepez*), *Kahveci Dağı sırtı*, *Oylu Dağı-Göbekli tepe hattı*, *Uçhisar Dağı- Kılıçdağı Tepe-Karadağ Tepe hattı*, *Ortahisar-Bozdağ hattı*, en doğuda ise *Avla dağı* ve *Topuzdağı hattı* fosil vadileri oluşturan inversiyon kabartıları aynı zamanda paleodrenaj eksenleridir (Foto 3).

Bu inversiyon rölyefi Nevşehir kenti batısındaki kepezler bölgesi (yörede *kepez* "yüksek yer" anlamı taşımaktadır) ve Ürgüp Göreme depresyonundaki *Karadağ*, *Bozdağ* ve *Kılıçdağı* gibi ileri aşınım seyriyle mesalara dönüşmüşlerdir. Ancak en batıdaki *Evren Sırtı* ile en doğudaki *Avla Dağı* ve *Topuzdağı* sırtları çok tipik ve uzanış doğrultuları belirgin terselme sırtlarıdır.





**Fotoğraf 3.** Nevşehir Kenti Batısında Yer alan Mesa Şeklindeki Tepeler.



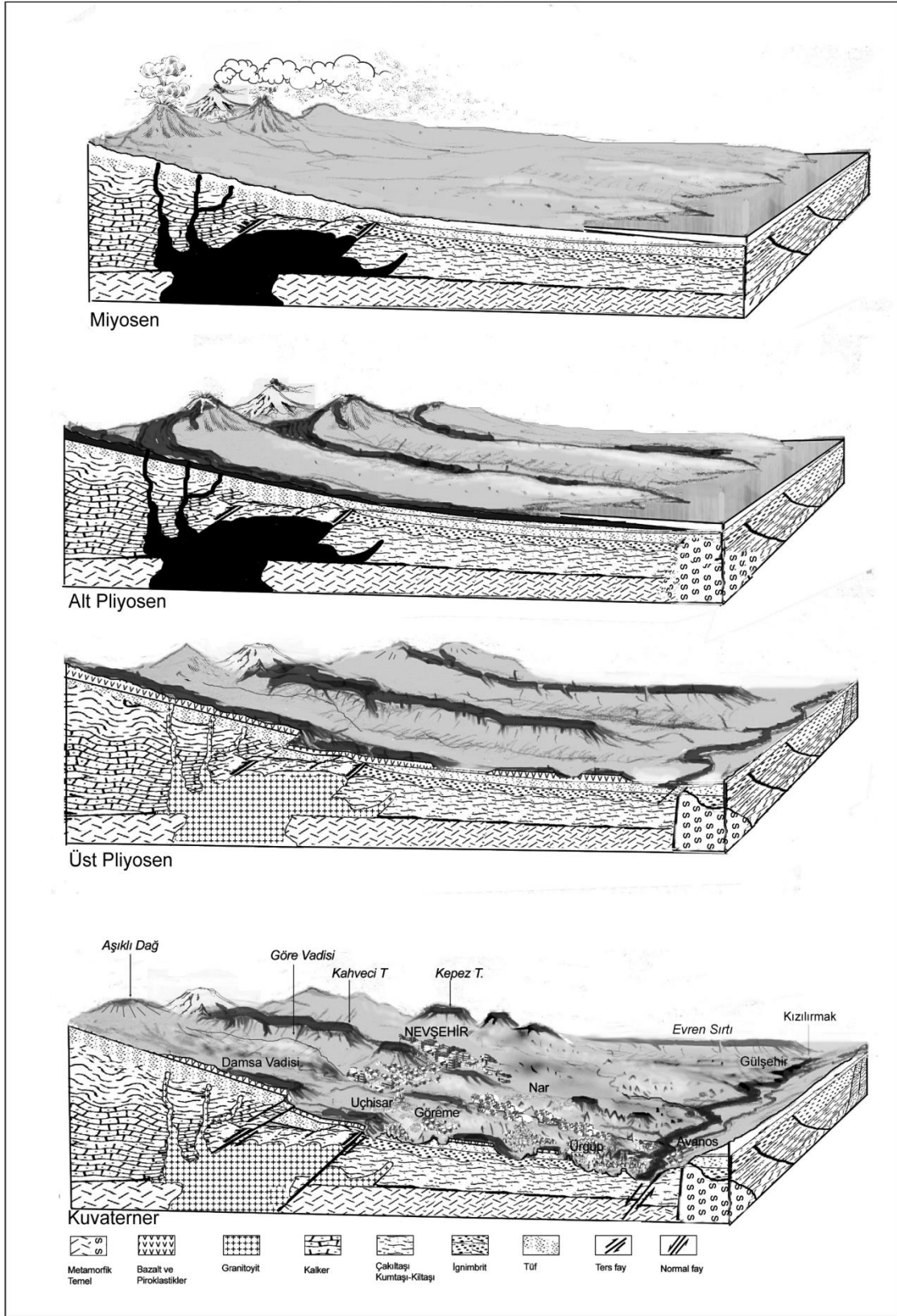
**Fotoğraf 4.** Koruyucu İgnibritik Şapkalı Peribacaları ve Geri Planda Terselmiş Bazaltik Topuzdağı.

En şiddetli yarıma ve aşındırma *Damsa Çayı* vadisi ile onun batı uzantısı olan *Ürgüp-Göreme depresyonunda* gerçekleşmiştir. Damsa vadisinin en üst kesimleri *Kızılkaya ignimbiritleri* ve *Kışladağ kireçtaşlarından* oluşmaktadır. Vadi tabanında *Cemilköy ignimbiritleri* mostra vermektedir. Aydar ve ark. (2013) tarafından yapılan ölçümlerde, radyometrik yaşı yaklaşık 5 My olan *Kızılkaya ignimbiritleri içinde* yaklaşık 400 metre akarsu oyma miktarı hesaplanmıştır. Daha doğuda zirvesi ince *Valibabatepe İgnimbiriti* ile örtülmüş olan *Sünnetli Tepe*'de hesaplanan oyma miktarı, son 2.5 My için 116 metre kadardır.

Plato'nun batı kesiminde ise bazaltik lavlar tarafından doldurulmuş vadiler söz konusudur. Bunlardan en önemlisi ve uzunluğunu yaklaşık 20 km kadar olan *Everen Sırtı*'dır. Bazalt akıntısının çevresindeki erozyona karşı dayanıksız olan gölsel sedimanların ve altta bulunan *Zelve İgnimbiriti*'nin aşınması topoğrafik terselmeye yol açmış ve eski vadi tabanının günümüze kadar korunmasını sağlamıştır. Bazalt akıntısı, aynı zamanda vadi tabanının o günkü şeklini ve eğimini de yansıtmaktadır. Yaklaşık 2 My'dan günümüze kadar en az 106 metre oyma meydana geldiği anlaşılmaktadır (Aydar ve ark. 2013; Doğan ve ark. 2009; Doğan ve ark. 2011).

Özellikle Pleyistosen'de meydana gelen bu şiddetli yarıma ve boşalma, dolayısıyla Kapadokya bölgesinde özgün yer şekillerinin oluşumuna neden olan topoğrafik inversiyon, sahanın tektonik olarak hızlı bir şekilde yükseliminin, bunun ardından Kızılırmak sisteminin hızlı bir şekilde aşındırma faaliyetiyle ilgilidir. Ancak günümüzden daha nemli ve yağışlı iklim koşullarının etkisini unutmamak gerekir. Şekil 5'te saha için söz konusu olayların bir gelişim modeli ortaya konmuştur.

Son buzul döneminden sonra iklimde meydana gelen kuraklaşma bölgede peribacalarının lehine başka bir oluşumu gündeme getirmiştir. Yağışlı bir kış- ilkbahar ve şiddetli buharlaşmanın yaşandığı kurak yaz mevsiminin belirgin olduğu bölgede peribacalarının çevresinde tüflerdeki elementlerin oksidasyonu ile meydana gelen kalış ve oksidasyon kabukları peribacalarının yüzeyi koruyarak çok önemli bir rol üstlenmektedir (Kopar, 2010).



Şekil 5. Kapadokya Çevresinde Miyosen'den Günümüze Jeomorfolojik Evrimi ve Topoğrafik Terselme Ögelerini Gösteren Blokdigram.

## SONUÇ

Türkiye'nin Orta Anadolu volkanik platoları içinde yer alan Kapadokya yöresi, insanları büyüleyen ve bir yerden diğerine değişen biri birine benzemeyen aşınım formlarından olan peribacalarının oluşturduğu doğal peyzajı ile bilinir. Bu doğal peyzaj tarihi değerler ile birlikte yöreye önemli bir turizm potansiyeli kazandırmıştır. Bu doğal peyzaj özellikle yerbilimci araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve yörenin jeolojisi ve jeomorfolojisine ışık tutan çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmaların her birinde yöre rölyefinin şekillenmesinde etkili olan süreçler farklı yaklaşımlarla incelenmiş ve önemli bulgular elde edilmiştir.

Literatür ve saha çalışmaları sonucunda, merkezinde Nevşehir kentinin yer aldığı peribacalarıyla ünlü Kapadokya yöresinin jeomorfolojik gelişiminde etkili olan faktörler şöyle özetlenebilir:

-Farklı litolojik özelliklerde ve fasiyeslerde oluşmuş volkano-sedimanter birimler farklı aşınım özellikleri göstermekte dolayısıyla peribacalarının oluşumunda önemli etkileri olmaktadır (Özellikle laküstrin fasiyeste istiflenmiş birimlerde oluşan peribacaları daha belirgin ve tipiktir).

-Tetikleyici, drenaj şebekesini etkileyen ve değiştiren, aynı zamanda yükselti farkına neden olarak erozyonu hızlandırıcı tektonik hareketler peribacalarının daha çok bu bölgede belirgin olarak oluşmasına neden olan diğer önemli bir faktördür.

-İklim ve iklimin etkisiyle kayaç yüzeylerinde oksidasyon kabuğunun oluşumu peribacalarının uzun ömürlü olmasına neden olan bir faktördür (yılın belirli mevsimleri yağışlı belirli mevsimleri şiddetli buharlaşmanın görüldüğü günümüz yarıkurak iklim koşullarında da bu koruyucu süreç devam etmektedir).

--Birbirinden farklı direnç ve erozyon özellikleri gösteren volkanik birimler Selektif-seçici diferansiyel aşınmaya neden olmaktadır. Sonuçta uzun bir jeomorfolojik süreç içinde ve Rölyef terselmesi (topoğrafik inversiyon) gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada özellikle rölyef terselmesine dikkat çekilmiştir. Farklı dirençteki litoloji, bölgesel-lokal yükselime neden olan tektonik hareketler ve şiddetli fluviyal/erozyonal etkiler sonucu Kapadokya yöresinde meydana gelen rölyef terselmesinin jeomorfolojik açıdan çok önemli etkileri söz konusudur. Özellikle drenaj hatları önemli ölçüde değişmiş, şiddetli yarıma ve erozyonal boşalma gerçekleşmiş, içinde peribacalarının da bulunduğu şahit tepeler ve kırgıbayır topoğrafyası, yapısal düzlükler sırtlar, mesa ve büt şeklindeki tepeler ortaya çıkmıştır.

## KAYNAKÇA

- Altın, B.N.(2017). Orta Anadolu Volkaniklerinde Akarsu Ağının Kuruluş ve Gelişimi, *Uluslararası jeomorfoloji Sempozyumu, 2-14 Ekim 2017, Elazığ/Türkiye.*
- Atabey, E. (2002). Tüm Kapadokya Yöresi Volkanik Tüf Nedeniyle Kanser Riski Altındamı?, *Uluslararası Katılımlı Beslenme, Çevre ve Kanser Sempozyumu, Bildiri Özleri,31Mart-3 Nisan 2002, Ankara.*
- Atabey, E. (2004). *Kapadokya'nın Tarihi, Jeoloji Özellikleri ve İnsan Sağlığı Üzerine Etkileri (Karain, Sarıhudır, Tuzköy örneği)*, TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Teknik GeziKitapları serisi-2, 36 s.
- Atabey, E. (2007a). Aksaray-Nevşehir Arası Eriyonit Minerali İçeren Volkanik Tüflerin Dağılımı ve Akciğer Kanseri İlişkisi (Mezotelyoma). *60. Türkiye Jeoloji Kurultayı, Bildiri Özleri Kitabı, 289-292. 16-20 Nisan, 2007, Ankara.*
- Atabey, E. (2007b). Kapadokya Bölgesindeki Jeolojik Unsurlar ve Halk Sağlığı. *Kapadokyanın Jeolojisi Sempozyumu, Bildiri Özleri Kitabı, 17-20 Ekim 2007. Niğde.*
- Atabey, E.(1989a). *1/100000 Ölçekli Açınsama Nitelikli Türkiye Jeoloji Haritaları Serisi, Aksaray-H18 paftası, MTA yayını.Ankara.*
- Atabey, E.(1989b). *1/100000 Ölçekli Açınsama Nitelikli Türkiye Jeoloji Haritaları Serisi, Kayseri-H19 paftası, MTA yayını.Ankara.*
- Atabey, E.(1989c). *1/100000 Ölçekli Açınsama Nitelikli Türkiye Jeoloji Haritaları Serisi, Kayseri-İ19 paftası, MTA yayını.Ankara.*
- Aydar, E.(1992). *Etude Volcano-structurale et Magmatologique du Strato-volcan Hasan Dağı (Anatolie Centrale Turquie)*. Thesis, Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II), 213 pp.
- Aydar, E., and Gourgaud, A. (1998). The geology of Mount Hasan stratovolcano, central Anatolia, Turkey. *Jour. Volcanol. Geotherm. Res.* 85, 129-152.
- Aydar, E., Çubukçu, H. E., Şen, E., Akın, L.(2013). Central Anatolian Plateau, Turkey: incision and paleoaltimetry recorded from volcanic rocks, *Turkish Journal of Earth Sciences*, 22: 739-746.
- Aydar, E., Gourgaud, A., Deniel, C., Lyberis, N., Gündoğdu, N.(1995). Le volcanisme quaternaire d'Anatolie centrale (Turquie): association de magmatisme calco-alcalin et alcalin en domaine de convergence. *Can. J. Earth. Sci.* 32 (7), 1058-1069.
- Aydar, E., Gündoğdu, N., Bayhan, H., Gourgaud, A.(1994). Volcano-structural and petrological investigation of the Cappadocian Quaternary volcanism, *Tübitak Yerbilimleri Dergisi* 3, 25-42.
- Aydar, E., ve Gourgaud, A.(1993). Hasan Dağı Stratovolkanında Magma Odalarının Gelişimi Ve Hakim Petrojenetik Süreçler. *Yerbilimleri*, 16, 101-113.

- Aydın F.(2009). Kapadokya Volkanik Kompleksinin Gelişimi ve Volkanizmanın Bölge Üzerindeki Etkileri. *1.Tıbbi Jeoloji Çalıştay*, Bildiriler Kitabı, 30 Ekim–1 Kasım, Ürgüp/ Nevşehir.
- Batum, I.(1978). Geochemistry and petrology of Acıgöl and Göllüdağ volcanics at southwest of Nevşehir Central Anatolia, Turkey. *Yerbilimleri* 4 (1-2), 70-88.
- Bayer Altın, T., El Ouahabi, M., Fagel, N. (2015). Environmental and Climatic Changes During The Pleistocene-Holocene in the Bor Plain, Central Anatolia, Turkey. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, Volume 440, 15 December 2015, Pages 564–578.
- Deniel, C., Aydar, E., and Gourgaud, A. (1998). The Hasan Dagi stratovolcano (Central Anatolia, Turkey): evolution from calc-alkaline to alkaline magmatism in a collision zone. *Jour. Volcanol. Geotherm. Res.* 87, 275-302.
- Dhont, D., Chorowicz, J., Yürür, T., Froger, J.-L., Köse, O., Gündoğdu, N.(1998). Emplacement of volcanic vents and geodynamics of Central Anatolia, Turkey. *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 85, 33-54.
- Dirik K.(2009). Kapadokya Bölgesi'nin Jeolojisi, Jeomorfolojisi ve Bunların Bölgedeki Medeniyetler Üzerindeki Etkisi. *1.Tıbbi Jeoloji Çalıştay*, Bildiriler Özeti, 30Ekim–1 Kasım, Ürgüp/ Nevşehir.
- Doğan, U.(2011). Climate-controlled river terrace formation in the Kızılırmak Valley, Cappadocia section, Turkey: Inferred from Ar–Ar dating of Quaternary basalts and terraces stratigraphy, *Geomorphology*, 126, 66–81
- Doğan, U. Koçyiğit, A., Wijbrans, J., (2009). Kızılırmak Nehri'nin Evrimsel Tarihi, Kapadokya Kesimi: İç Anadolu Bölgesi'nde Neotektonik Rejimin Başlangıcı İçin Bir Çıkarış, *Türkiye. 62. Jeoloji Kurultayı* (13-17 Nisan 2009) Bildiri Özleri Kitabı II s. 806-807, Ankara
- Doğan, U. Şenkul, Ç., (2016). Kapadokya Bölgesindeki Kızılırmak Sekilerinin OSL ve IRSL Temelli Kronostratigrafisi, *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, 13-14 Ekim 2016 , Ankara.
- Doğan, U., Şenkul, Ç. (2016). Kızılırmak Nehri drenaj sisteminin kuruluş yaşı hakkında yeni bulgular, Kapadokya Bölgesi, *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, 13-14 Ekim 2016, Ankara.
- Doğaner, S.(1995). Peribacalarının Turizm Bakımından Önemi, *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı:30, 25-39.
- Dönmez, M., Turkecan, A., Akcay, A. E., (2003). *Kayseri, Niğde Tersiyer volkanizması*, MTA Rapor No: 10575.
- Druitt, T.H., Brenchley, P.J., Gökten, Y.E., Francaviglia, V.(1995). Late-Quaternary rhyolitic eruptions from the Acıgöl Complex, central Turkey. *J. Geol. Soc. (London)* 152, 655-667.

- Ekingen, A.(1982). Results of geophysical prospecting in Nevşehir caldera. Abstract, *Geol. Congr. Turkey*.
- Emre, Ö. ve Güner, Y.(1988). Ürgüp Yöresi Peribacalarının Morfojenezi, *Jeomorfoloji Derg.*, Say.16 s.23-30.
- Ercan, T.(1985). Orta Anadoludaki Senozoyik Volkanizması. *MTA Dergisi* 107, 119-140.
- Erinç, S., (1971). Jeomorfoloji II. İst. Üniv. Coğrafya Ens. Yayını, No:23, 489s. İstanbul.
- Froger, J.-L., J.-F. Lénat, Chorowicz, J., Le Pennec, J.-L., Bourdier, J.-L., Köse, O., Zimitoğlu, O., Gündoğdu, N., Gourgaud, A.(1998). Hidden calderas evidenced by multisource geophysical data; example of Cappadocian Calderas, Central Anatolia. *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 85, 99-128.
- Görendağlı, N.A.(2011). Kızılırmak Sekilerinin Oluşumunda İklim ve Tektoniğin Rolü, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-238.
- Görüm, T., Gökçeoğlu, C., Zorlu, K., Tunusluoğlu, M.C., Nefeslioğlu, H.A.(2007). Kapadokya Bölgesindeki Aşınım Birimlerinin Morfometrik Özellikleri, *Kapadokya Yöresinin Jeolojisi Sempozyumu*, 17-20 Ekim 2007/Niğde.
- Koçyiğit, A., Doğan, U.(2016). Strike-slip neotectonic regime and related structures in the Cappadocia region: a case study in the Salanda basin, Central Anatolia, Turkey, *Turkish Journal of Earth Sciences*, 25: 393-417.
- Kopar, İ.(2010). Akdağ ve Topuz Dağı (Nevşehir) Civarındaki Peribacaları Gövdesinde Oluşan Oksidasyon Kabuğu ve Morfojenetik Önemi, *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı 54: 53-68, İstanbul.
- Kuzucuoğlu, C., Pastre, J.-F., Black, S., Ercan, T., Fontugne, M., Guillou, H., Hatté, C., Karabıyıközü, M., Orth, P., Türkecan, A.(1998). Identification and dating of tephra layers from Quaternary sedimentary sequences of Inner Anatolia, Turkey. *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 85, 153-172.
- Le Pennec, J.-L., Bourdier, J.-L., Froger, J.-L., Temel, A., Camus, G., Gourgaud, A.(1994). neogene ignimbrites of the Nevşehir plateau (central Turkey): stratigraphy, distribution and source constraints, *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 63, 59-87.
- Mouralis, D., Pastre, J-F., Kuzucuoğlu, C., Türkecan, A., Atıcı, Y., Slimak, L., Guillou, H., Kunesch, S.(2002). Les complexes volcaniques rhyolitiques quaternaires d'Anatolie Centrale (Göllü Dağ et Acıgöl, Turquie): Genese, instabilite, contraintes environnementales. *Quaternaire* 13 (3-4), 219-228.
- Öngür, T.(1978). Nevşehir Kalderası. *T.J.K. 32. Bil. Tek. Kur. Bild. Öz. Kitabı*, s.43
- Pain, C.F. Ollier, C.D. (1995). Inversion of relief - a component of landscape evolution, *Geomorphology*, 12, 151-165.
- Pasquare, G.(1968). Geology of the Cenozoic volcanic area of Central Anatolia, *Atti Accad Naz Lincei Mem*, 9, 55-204.

- Pasquare, G., Poli, S., Vezzoli, L., Zanchi, A.(1988). Continental arc volcanism and tectonic setting in central Anatolia, Turkey. *Tectonophysics* 146, 217-230.
- Polat, S., Güney, Y.(2013). Damsa Çayı Vadisinde (Cemil-Şahinefendi Köyleri Arası) Kaya Düşmesi Olayı İle Peribacası Oluşumu Arasındaki İlişki, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 28, Temmuz - 2013, S. 18-46, İstanbul
- Sarıkaya, M.A., Ciner, A., Zreda, M.(2015). Fairy chimney erosion rates on Cappadocia ignimbrites, Turkey: Insights from cosmogenic nuclides, *Geomorphology*, 234:182-191
- Sayın M. N. (2008).*Fairy Chimney Development in Cappadocian Ignimbrites (Central Anatolia, Turkey)*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Sayın M. N., Toprak V.(2009). Kapadokya İgnimbritlerinde Peribacalarının Gelişimi (Orta Anadolu, Türkiye), 62. *Türkiye Jeoloji Kurultayı*, 3-7 Nisan 2009, MTA Ankara
- Sür, Ö.,(1966). Nevşehir ve Ürgüp çevresinde jeomorfoloji araştırmaları. *Coğrafya Araş. Derg.1*, Ankara.
- Şen E., Kürkçüoğlu, B., Aydar, E., Gourgaud, A., Vincent, P.M.(2003). Volcanological evolution of Mount Erciyes stratovolcano and origin of Valibaba Tepe ignimbrites (Central Anatolia, Turkey). *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 125, 225-246.
- Temel, A., Gündoğdu, M.N., Gourgaud, A., Le Pennec, J.(1998). Ignimbrites of Cappadocia (Central Anatolia, Turkey): *Petrology And Geochemistry*, p. 447-471.
- Toprak, V. (1998). Vent distribution and its relation to regional tectonics, Cappadocian Volcanics, Turkey. *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 85, 55-67.
- Toprak, V., Göncüoğlu, M.C.(1993). Tectonic control on the development of the Neogene-Quaternary central anatolian volcanic province. *Turkey Geol. J.* 28, 357-369.



## Bazı Sosyal Değerler Açısından Eğitime Karşılaştırmalı Bir Bakış

İbrahim ÇANKAYA <sup>1</sup>

### Özet

Öğrenciler, aileler ve kültürel çevre sosyal değerler açısından eğitimde sosyal sermayenin önemli bileşenlerini oluştururlar. Değerler eğitim üzerinde öğrencilerin, ailelerin ve kültürün etkisi inkâr edilemez. Bu çalışmanın amacı Türkiye ve BENELÜKS (Belçika, Hollanda, Lüksemburg) ülkeleri arasındaki yerli ve göçmen öğrenciler arasındaki işbirliği, öğrenci-aile ve aile kültür ilişkisi düzeyini karşılaştırmaktır. Çalışma nitel araştırma yönteminde durum çalışması desenidir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Burada amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktadır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler EUROSTAT (2019), OECD (2018) ve PISA (2018) veri tabanlarından indirilmiştir. Veri kaynaklarından doğrudan indirilen rakamlar yüzde ve grafik biçiminde gösterilmiştir. Çalışmanın geçerliliği verilerin çeşitli kaynaklardan indirilmesi ve doğrudan sunumu ile sağlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığı (kanıt) ile sağlanmıştır. Türkiye’de ailelerin yaşam boyu öğrenme, aile ve öğrenci işbirliği, yerli ve göçmen öğrenciler arasında işbirliği, öğrenciler arasındaki güven ve okula aidiyet düşük düzeyde yer almıştır. Okulların daha etkili olabilmesi için Türkiye’de okullar İskandinav ülkelerindeki gibi daha özerk olmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı eğitim, göçmen öğrenci, duygu değeri, Benelüks Ülkeleri, Türkiye.

## A Comparative Glance to Education in Terms of Some Social Values

### Abstract

The Students, families and the cultural environment are important components of the social capital in education in terms of social values. The effect of students, families and culture on social network of values education cannot be denied. The aim of this study is to compare data the level of native student-migrant student cooperation, student-family and family-culture relationship and the level of social trust and level of school belonging in native students-migrant students between Turkey and the BENELUX (Belgium, Netherlands, Luxembourg) countries. The study is a case study pattern in qualitative research method. Case studies can be conducted with a quantitative or qualitative approach. The aim here is to reveal the consequences for a particular situation. The data were analyzed descriptively. As data collection technique was used document analysis. Data on the working group were downloaded from EUROSTAT (2019), OECD (2018) and PISA (2018) databases. Figures downloaded directly from databases are shown in graphical and percentage format. The

<sup>1</sup> Doç.Dr., Uşak Üniversitesi, [ibrahim.cankaya@usak.edu.tr](mailto:ibrahim.cankaya@usak.edu.tr), orcidID: 0000-0001-9684-4985

validity of the study was provided by the diversity of the data source and the direct representation of the data. The reliability of the study was ensured by the consistency (confirmation) of the data obtained from different sources. Family of lifelong learning, family and student collaboration, cooperation between local and immigrant students, trust between the students and the school belonging in Turkey has been to low levels. To make schools more effective schools should have more autonomy in Turkey as in the Benelux countries.

**Keywords:** Comparative education , immigrant student, emotion value, Benelux Countries, Turkey.

## INTRODUCTION

Social capital is the surplus value created by the newly created connections between the stakeholders of the school in the social life and in educational organizations (Öğüt and Erbil, 2009). At micro level it includes relationships, values and norms which eases the interaction between the individuals, families and milieu (Gemi, 2013). One of the main components of the social capital of the school is its social network. This social network includes the cross-communication and cooperation between students, teachers, school administrators, families and milieu, which promotes the quality of the school organization. Relationships and communications in the school life form the social network, which is a part of social capital (Şahin, 2011). It is expected that this social network built on mutual trust would promote solidarity between the individuals (Devamoğlu, 2008). Broadened trust-based relationships between the students, teachers, administrators and families specific to the school could be defined as social influence network of the school (Güngör, 2011). From this point of view, networks become a “factor” of accumulating social capital, while links between the stakeholders and trust built as a result of these links gradually strengthen.

Trust is the base of social relationships built by mutual belief of the individual and the society (Karagül, 2012). Level of trust is important in both moral and material development of school organizations. Trust brings honesty, cooperation and sharing of knowledge as well. It also prevents organizational conflict, while increasing motivation, sense of belonging, and social effect of the school. Organizations with high social capital tend to have powerful norms (Gersil and Aracı, 2011). Norms are unwritten values that state what kind of behavior is acceptable for an individual in the given school society (Öğüt and Erbil, 2009). Norms are common behavior rules accepted by all stakeholders (Simitçioğlu, 2009). They form some kind of “peer pressure” by approving or disapproving the actions of an individual in a society (Ersözlü, 2008). Traces of social capital can be seen in social and organizational norms. In other words, norms form the ethical values of school organizations as well as society. Norms -being a part of social capital process- let people devote for the organization (Şavkar, 2011).

Therefore social networks, trust and norms -which are components of social capital- form the base of increased motivation, cultural identity and performance of the school stakeholders. Although students, families and milieu are essential stakeholders, researches in Turkey about social capital of schools are usually limited with the perceptions and opinions of the teachers and school administrators. Revealing social relationships between native students-migrant students, students and families, and

families and milieu as well as determining trust and sense of belonging and comparing with international data would show the actual position of social capital components in Turkish schools. In this regard, data about social relationships, trust and sense of belonging between native students-migrant students, students and families, and families and milieu have been downloaded from PISA, OECD and EUROSTAT database to compare Turkey with BENELUX countries. The reason of including BENELUX countries to the study group is their high social capital according to the data. Following questions were asked for the study's purposes:

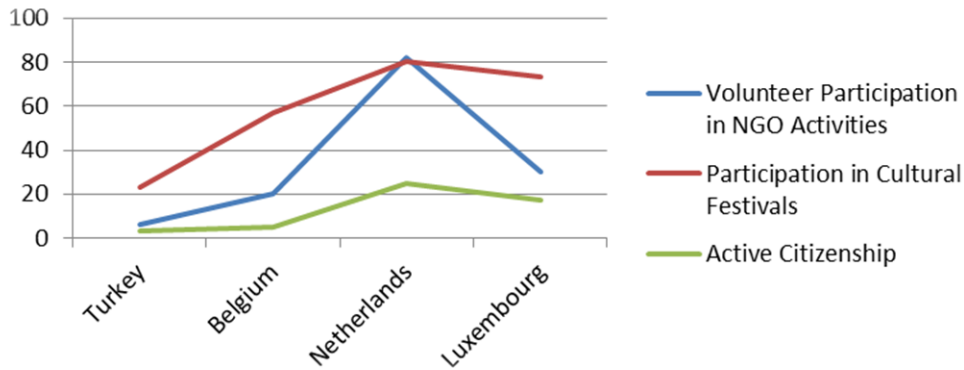
- *What is the appearance of Turkey and BENELUX countries from the perspective of family-society relationship values (volunteer participation GGO activities, participation in cultural festival, active citizenship)?*
- *What is the appearance of Turkey and BENELUX countries from the perspective of family-student relationship values (families interest in school activities, problem solving collaboration between family and students)?*
- *What is the appearance of Turkey and BENELUX countries from the perspective of native students-migrant students relationship values (solving problems together of students, cooperation with migrants students)?*
- *What is the appearance of Turkey and BENELUX countries from the perspective of native students-migrant students trust index value (social trust index in native and migrants students)?*
- *What is the appearance of Turkey and BENELUX countries from the perspective of native students-migrant students' school belonging feeling value (school belonging native and migrants students)?*

## **METHOD**

This is a qualitative study in case study pattern. Case studies can be conducted with a quantitative or qualitative approach. The aim here is to reveal the consequences for a particular situation. The collected data were analyzed descriptively. The data have been collected by document analysis. The data about family-society, family-student, native student-migrant student relationships, students' level of trust and school belonging for Turkey, Belgium, Holland and Luxembourg have been downloaded from EUROSTAT (2019), OECD (2018) and PISA (2018) databases. Figures downloaded directly from databases are shown in graphical and percentage format. The validity of the study was provided by the diversity of the data source and the direct representation of the data. The reliability of the study was ensured by the consistency of the data obtained from different sources. (Balçı,2013; Şimşek & Yıldırım, 2016).

## **FINDINGS**

In accordance with the objectives of the study, the data about family-society, family-student, student-student relationships, social level of trust and school belonging for Turkey, Belgium, Holland and Luxembourg are given in the below figures:

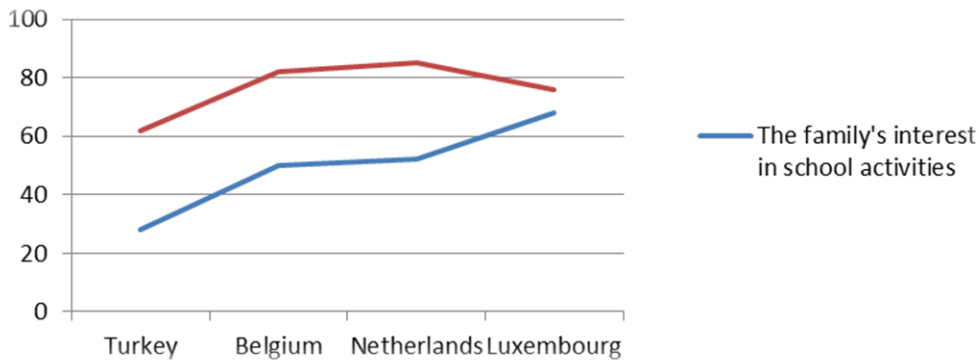


**Figure 1.** Family - Society Relationship

The rates of participation in NGO activities, participation in cultural festivals and active citizenship within the framework of the family-community relationship that form the basis of the school's social networks are shown in Figure 1. Family participation to civil society activities is 6% in Turkey, while it is 20% in Belgium, 82% in the Netherlands, and 30% in Luxembourg. It could be stated that Turkey has much less family support to civil society activities compared to BENELUX countries and relationship with school stakeholders and the civil society platform is weaker.

Family participation rate to cultural festivals and fairs is 23% in Turkey, 57% in Belgium, 80% in the Netherlands, and 73% in Luxembourg. Given the distinctive features of festivals and fairs in socialization, Turkey looks to be lagging BENELUX countries in acquiring social capital.

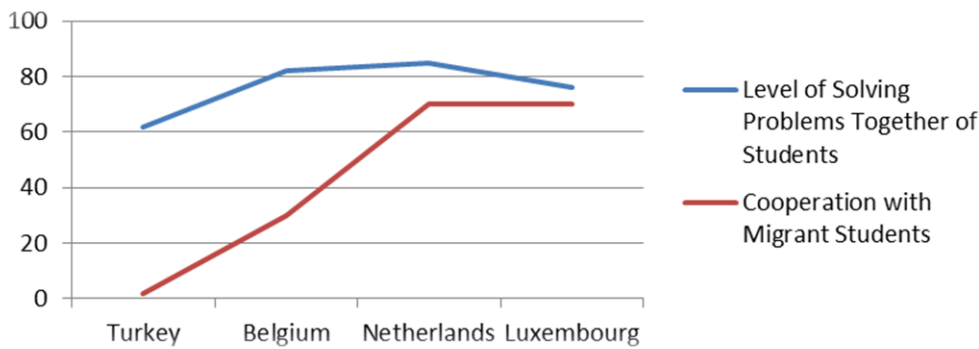
Active citizenship is an individual and social concept that includes membership in civil society organizations and pressure groups. Active citizenship rate is 3% in Turkey, 5% in Belgium, 25% in the Netherlands, and 17% in Luxembourg. The most powerful country in active citizenship is the Netherlands, while Turkey is the weakest country. NGOs are the most important external stakeholders of schools and form the social relations network of the schools. Families having limited relationships with NGOs in Turkey limit the schools' relationships with NGOs too.



**Figure 2.** Family - Student Relationship

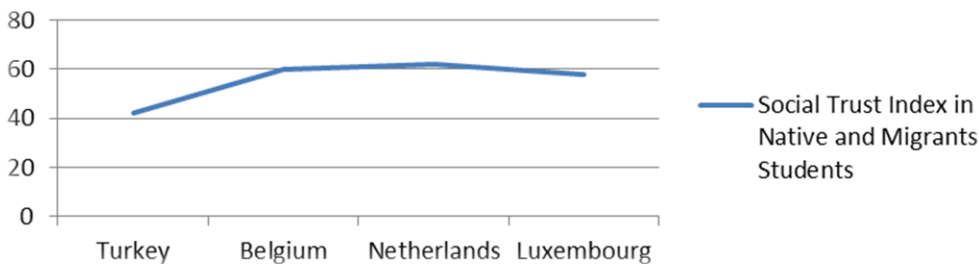
One of the important elements that constitute the social capital of the school is the family-student relationship. One of the indicators of this relationship is the family's interest in the student and the other is the ability of the family-student cooperation in solving problems. The rate of interest of the family to the child's school activities is 28% in Turkey, 50% in Belgium, 52% in the Netherlands and 68% in Luxembourg. In BENELUX countries families are more sensitive to school-based communication of their children than in Turkey.

Family-student cooperation in solving problems is an important indicator of social capital for both families and school. Turkey appears to be the weakest country in parent-child relationship with 15%, while Luxembourg is the most powerful with 31%. Low ratio of cooperation is a risk factor that can negatively affect children's social communication skills.



**Figure 3.** Native Students-Migrant Students Cooperation

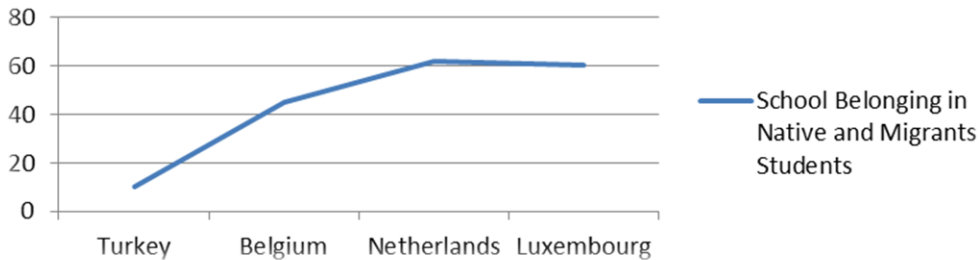
Looking at the cooperation between native student and migrant student; student cooperation in problem solving is 62% in Turkey, compared to 82% in Belgium, the Netherlands 85%, and 76% in Luxembourg. Students in Turkish schools appear to have lower level of collaborative problem solving. Moreover, cooperation rate between native and immigrant students in Turkey is 2%, while it is 30% in Belgium, 70% in the Netherlands, and similarly 70% in Luxembourg. Communication and collaboration between local students and students from other cultures in Turkey appears to be weak. Therefore it can be said that activities to promote social empathy should be increased in schools.



**Figure 4.** Social Trust Index in Native Students-Migrant Students

Trust, which is considered to be a crucial indicator of social capital, is an important determinant of in-school solidarity, school climate and motivation of stakeholders.

Turkey, with 45% has the lowest index of social trust in youngsters; while the Netherlands has the highest with 69% (Figure 4). The low social trust among youth as shown in Figure 5, has a negative effect on school belonging in Turkey.



**Figure 5.** School Belonging in Native and Migrants Students

School belonging is related with attitude towards school. Turkey has the lowest school belonging with 10%, while the Netherlands has the highest with 70%. This shows that Turkey has lower level of social capital from the students' point of view. Mentoring support can be given to families and students for strengthening family-student and student-student relations.

### CONCLUSIONS

The results obtained by comparing the downloaded data from PISA and EUROSTAT database between BENELUX countries and Turkey can be summarized as following: In terms of the relationship between family and society, while the family of the civilian community activities participation is 6% in Turkey, BENELUX countries average is 44%. The social relations network of the school expands through the relationship of families with NGOs. Therefore families' performances are crucial for the schools. Family participation in cultural fairs and festivals in Turkey is 23%, compared to the average of 70% in BENELUX countries. Participation in such events is very important for children's cultural socialization. While active citizenship rate is 3% in Turkey, this is 15% in BENELUX countries. The level of active citizenship of families can be considered as an important factor for the democratization of the school. It could be stated that Turkish schools lag BENELUX schools in democratic consciousness.

Considering family-student relationship, families following the children's school activities in Turkey are 28%, while the average of BENELUX countries is 57%. Following school activities of the children can be considered as an indicator of responsibility. The ratio of children and their families solving problems together is 15% in Turkey, compared to the average level of 25% in the BENELUX countries. This can negatively affect the attitudes of children towards school, since low level of cooperation in solving children's problems would increase the stress and anxiety of children.

Speaking of the relationship between native students and migrant students, the ratio of students' ability to solve problems among themselves is as high as 81% in the BENELUX countries, compared to 62% in Turkey. High level of problem solving skills among the students in the school can increase adaptation to school, and the low problem-solving skills together can adversely affect it. In terms of confidence, Turkey's

level of social trust among native student and migrant student is 45%, while the average level in the BENELUX countries is 60%. OECD (2018) report also confirms that public trust among native student and migrant student in Turkey is under OECD average. Low level of trust affects the attitudes towards school negatively as well as school belonging. Indeed, sense of belonging to school for students in Turkey is as low as 10%, compared to the average of 62% in BENELUX countries.

Generally speaking, Turkey lags behind BENELUX countries in all of the family-society, family-student and native students-migrant students relationship, social belonging and school level of confidence criteria. In parallel with these findings, Devamoğlu (2008) reports low social capital in schools in Turkey, while Çalışkan and Meçik (2010) point out the need for reconstruction in line with social capital elements in schools, and Töremen (2002) suggests strengthening trust and school belonging to increase social capital increasing as well as revealing lack of social capital in Turkish schools (2004). Moreover, Ekinci (2008) reports higher achievement levels for the students studying in schools with higher social capital compared to lower ones, while Erdogan (2006) finds out that social trust index is below average for youngsters, and Leana and Pil (2006) reveal that levels of social capital of internal and external stakeholders affect student performance.

This study emphasizes on the importance of family-student, native students-migrant students and family-society relations on the social capital quality of the schools, trying to reveal the international view of the schools in Turkey by intercultural comparison in terms of the above mentioned components of social capital. In this context, families should take more responsibility in school management. Teachers should be given mentoring training so that family-student relationship can be followed more closely. School administrators should be authorized to cooperate with non-governmental organizations and to establish protocols. To make schools more effective schools should have more autonomy in Turkey as in the Benelux countries.

## REFERENCES

- Balcı, A. (2013). *Scientific research method* Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Devamoğlu, S. (2008). *An Evaluation on the culture of democracy in Turkey in terms of social capital theory*. Unpublished Master Thesis. Pamukkale University Social Sciences Institute, Denizli.
- Ekinci, A. (2008). *The effect of social capital level in general high schools on university exam success*. Unpublished Master Thesis. Fırat University Social Sciences Institute, Elazığ.
- Erdoğan, E. (2006). *Social capital, trust and Turkish youth*. Access Address: [www.urhanhobbit.net](http://www.urhanhobbit.net).
- Ersözülü, A. (2008). *The effect of social capital on job satisfaction of high school teachers (Sample of Tokat province)*. Unpublished Master Thesis. Fırat University Social Sciences Institute, Elazığ.
- EUROSTAT (2019). *Databases*. Access Address: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Gerni, G. M. (2013). *Social capital and organizational dimension*. İstanbul: Beta Publishing.
- Gerşil, G. S., & Aracı, M. (2011). The effect of social capital on employee performance. *Journal of Society Economics and Law*, 1(28), 39-68.
- Güngör, G. (2011). *The level of social capital in primary schools according to the teachers' opinions*. Unpublished Master Thesis. Mersin University Education Sciences Institute, Mersin.
- Karagül, M. (2012). *Social capital*. Ankara: Nobel Publishing.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 67(1), 27-44.
- OECD (2018). *Education at glance*. Access Address: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en)
- Öğüt, A., & Erbil, C. (2009). *Social capital management*. Konya: Çizgi Publishing.
- PISA (2018). *Databases*. Access Address: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v\\_9789264285521-en#page153](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en#page153)
- Simitçioğlu, Y. (2009). *Expected and observed behaviors of principals in establishing and promoting of school culture*. Unpublished Master Thesis. Yıldız Technical University Social Sciences Institute, İstanbul.
- Şahin, C. (2011). *Level of use of social and intellectual capital in primary and secondary schools*.



Unpublished Doctoral Thesis. Atatürk University Education Sciences Institute, Erzurum.

Şavkar, E. (2011). *Elements of social capital and its relationship with economic development.*

Unpublished Master Thesis. Afyon Kocatepe University Social Sciences Institute, Afyonkarahisar.

Şimşek, H, & Yıldırım, A. (2016). *Qualitative research methods in social sciences.* Ankara: Seçkin Publishing.

Töremen, F. (2002). Social capital in schools: A conceptual analysis. *Educational Administration: Theory and Practice*, 32, 556-573.

Töremen, F. (2004). *Teachers' views on social capital in primary schools (Sample of Elazığ Province).* XIII. National Congress of Educational Sciences. İnönü University, Malatya, Turkey.