

# IJOSES

International  
Journal of Social and Education  
Sciences

Volume: 5, Issue:10,

e-ISSN: 2148-8673



[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)



International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)  
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD)

2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

ASOS INDEX, Academia, Google Scholar, IdealOnline, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi), Research Bible, Research Gate, Scilit, TEI (Türk Eğitim İndeksi), tarafından dizinlenmekte. TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Osmanlı Divan Kâtipleri (Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı)

**Editör / Editor**

Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Alan Editörleri / Fields Editors**

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Adriatik DERJAJ	Tiran Üniversitesi	Arnavutluk
Doç. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

**Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Margaret A. PRICE	Texas Tech Üniversitesi	ABD
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Âdem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye



Doç. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırgızıatan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. İsmail KIVRIM	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa ŞEKER	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye

#### **Hakem Listesi / Referees**

Dr. Abdullah IŞIKLAR	Bursa Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ahmet ALTINTAŞ	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ali KİŞ	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Dr. Alper BAŞBAY	Ege Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ayşegül ŞENTÜRK	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Bünyamin BAVLI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Engin KIRLI	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Faruk KARACA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi	Türkiye
Dr. Gülşah Gerez CANTİMER	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Hatice Hicret ÖZKOÇ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Kemal SAYLAN	Gümüşhane Üniversitesi	Türkiye
Dr. Levent YİĞİTTEPE	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Dr. M. Kürşat KOCA	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Meryem Hayır KANAT	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye





Dr. Murat ÖZATA	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa BAŞARAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızıatan
Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Neslihan KARAKUŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Özgür BABAYİĞİT	Yozgat Bozok Üniversitesi	Türkiye
Dr. Özkan SAPSAĞLAM	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Perihan ÜNÜVAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Selma Göktürk ÇETİNKAYA	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Türkiye
Dr. Serbüend ARPA	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Dr. Serdar YENER	Sinop Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sevda Koç Akran	Siirt Üniversitesi	Türkiye
Dr. Şaban ORTAK	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Tekin ÇELİKKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Umut AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ünsal Umdu TOPSAKAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Yusuf SAYIN	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Zeynep DOĞAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Zeynep ÖZCAN	Karabük Üniversitesi	Türkiye

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri****Tekin Çelikkaya & Zeynep Esen & Mutlu Kürümlüoğlu**

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Programı 4.ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülük

*Atatürk and Ataturkism at the 4th and 5th Class Books in the 2005 and 2017 Social Studies Curriculum*

118 – 136

•

**Gülenay Nagihan Kılıç & İbrahim Kocabaş**

Sanal Ortamlardaki Öğretmen-Öğrenci Arkadaşlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*The Analysis of the Teacher-Student Friendship in Virtual Environments in Terms of Various Variables*

137-154

•

**İbrahim Gül & Günay Saraç**

Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları

*Democratic Attitudes of School Directors*

155 – 172

•

**Mehmet Güneş**

Emperyalizm, Propaganda ve Basın İlişkisi: II. Abdülhamid Döneminden Örnekler

*Relation of Imperialism, Propaganda and Publication: Examples from Abdulhamid II. Period*

173 – 187

•

**Mediha Sarı & Emine Yıldız & Emre Canoğulları**

Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

*An Investigation of Teachers' Perceived Principal Management Style and Professional Motivation Levels*

188 – 208

•

**Cennet Gizem Karataş & Elif Bahadır**

Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler Konusunun Cebir Gösterim Karosu Materyali ile Öğretilmesi ve Materyalin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi

*Analyzing of Usability of Algebra Presentation Pad Material Developed for Teaching Algebraic Expressions*

209 – 224

•

**İbrahim Bozan & Yüksel Kaştan**

Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

*Views of the Migrant Students on Problems They Confront: A Case Study Expressions*

225 – 248



•  
**Yusuf Tepeli & Ali Fuat Arıcı**

Türkiye Türkçesinde Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uymayan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme

*A Study on Vowel-Consonant Harmony Violating Words in Turkey Turkish*

249 – 262

•  
**Mebrure Doğan**

Ergenlerin Değer Yönelimleri ve Değer Yönelimlerinin İnternet Bağımlılığıyla İlişkisinin İncelenmesi

*Investigation of the Value Tendencies of Adolescents and the Relation between Value Tendencies and Internet Addiction*

263 – 285

•  
**Feyza Kurnaz Şahin**

İngiliz Büyükelçiliği Yıllık Raporlarında Balkan Savaşları ve Türkiye (1912-1913)

*Balkan Wars and Turkey in the Annual Reports of English Embassy (1912-1913)*

286 – 307

•  
**Mustafa Sağdıç**

Türkiye’de 2018 Yılında Uygulamaya Konulan Sosyal Bilgiler Lisans Programının 2006 Lisans Programı ile Karşılaştırılması

*The Comparison of Social Studies Teaching Undergraduate Programs Applied in 2006 and 2018 in Turkey*

308 – 321



## 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Programı 4.ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülük

*Atatürk and Atatürkism at the 4th and 5th Class Books in the 2005 and 2017 Social Studies Curriculum*

**Tekin Çelikkaya\* & Zeynep Esen\*\* & Mutlu Kürümlüoğlu\*\*\***

### Öz

Devletin, toplumun kısaca tüm ekonomik, sosyal ve siyasal yapının şekillenmesinde, Mustafa Kemal Atatürk'ün katkısı ve onun ileri sürdüğü düşünceler yadsınamaz bir gerçeklik arz etmektedir. Atatürk'ü bilmeyen, onun gerçekleştirdiği ilke ve inkılapları özümsemeyen, Atatürkçü düşünce sistemine sahip olamayan bireylerin, geçmişi, bugünü ve geleceği doğru anlamalarını ve yorumlamalarını beklemek, çok iyimserce bir beklenti olmaktan öteye gidemez. Atatürkçülük konularının öğretiminde öğretmen, öğrenci, sınıfın fiziki koşulları, program gibi unsurlar bütünleştğinde etkili bir öğretimden söz edilebilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynak olarak kullandıkları ve takip ettikleri ders kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülüğe ne kadar ve ne şekilde yer verildiği 2005 ile 2017 programında ne gibi değişiklikler yapıldığı büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmada 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülüğe yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde kazanımlar, Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili açıklamalar ve uyarılar bölümü dikkate alınarak 6 tema ve 17 alt tema altında incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak ; 2005 öğretim programında 4. ve 5. sınıflarda Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili kazanım, açıklama ve uyarılara yer verilmişken buna karşılık 2017 öğretim programında 4. ve 5. sınıflarda bunların hiçbir yer almamaktadır. 2005 programında Atatürk ve Atatürkçülük konuları yoğun bir şekilde işlenmekte iken aynı durum 2017 programı için geçerli değildir. 2005 programında Atatürk ve Atatürkçülük konularının anlatıldığı metinlerin, gerçekliğini ortaya koymak ve öğretimi desteklemek amacıyla görsel temaların (65) çok fazla kullanıldığı, 2017 programı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında ise görsel temaların (9) yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Programı, 4.ve 5. Sınıf Ders Kitapları, Atatürk, Atatürkçülük

### Abstract

The contribution of Mustafa Kemal Atatürk and his suggestion are important facts in shaping of the state, society, all economic, social and political structure. It can not go beyond being a very optimistic expectation to expect the right meanings and interpretations of individuals, who do not know Atatürk, do not assimilate the principles and revolutions that he has realized, and who can not have the Kemalist system of thought. Success in teaching Atatürk's subjects is related to many variables.Effective teaching can be said when teacher, student, physical conditions of the class, program elements are integrated. It is of great importance that the changes in 2005-2017 curriculum and It is reflected in how much and how Atatürk and Atatürkism are included in the textbooks that teachers and students use and follow as the primary source in social studies . For this reason, This research was aimed to determine the status of Atatürk and Atatürkism in the 4th and 5th grade Social Studies books . This research was conducted through qualitative research methods. In data analysis have been examined under 6 themes and 17 sub-themes, taking into account the gains, the Atatürk and Atatürkism's explanations and warnings section. In the analysis of the data obtained within the research, inductive analysis was used from the types of content analysis. As a result: While in the 2005 curriculum, in the 4th and 5th grades, there are gains, explanations and reminders about Atatürk and Atatürkism, in the 2017 curriculum is no place for them. While Atatürk and Atatürkism topics are being intensively studied in the 2005 curriculum, the same situation does not apply to in the 2017 curriculum.It has been determined that the visual themes (65) are used too much in order to reveal the reality and the teaching of the texts described in Atatürk and Atatürkism topics in 2005 curriculum., and the visual themes (9) are not used sufficiently in 2017 curriculum.

*Keywords:* 2005 and 2017 Social Studies Curriculum, 4th and 5th Social Studies Books, Atatürk, Atatürkism

\* (Doç. Dr.); Ahi Evren Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tcelikkaya@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0001-5684-6492](https://orcid.org/0000-0001-5684-6492)

\*\* Ahi Evren Üniversitesi, zeynepesen40@hotmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-4202-4743](https://orcid.org/0000-0002-4202-4743)

\*\*\* Ahi Evren Üniversitesi, dmmutlu@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0003-4189-2239](https://orcid.org/0000-0003-4189-2239)



### Extended Summary

First, human has to learn the structure, norms and values of that society in order to a person to be accepted as a member of the society he lives in because he is a social entity. The contribution of Mustafa Kemal Atatürk and his suggestion are important facts in shaping of the state, society, all economic, social and political structure. Success in teaching Atatürk's subjects is related to many variables. Effective teaching can be said when teacher, student, physical conditions of the class, curriculum elements are integrated.

When studies are examined, the following works were found in the social studies books about the place of Atatürkism: Level of Acquisition of Concepts of Atatürkism in Primary School 4th and 5th Year Social Studies Course Books (Karadeniz, 2008), "Atatürkism" Topics in the 4th and 5th Grade Social Studies Curriculum and the Role of the Teacher in the Learning of These Subjects (Bektaş, 2006), Teacher views on Atatürk's achievements in the 6th grade social studies curriculum (Çiftçi, 2007), Assessment of Teacher Opinions on Achievements of Atatürkism in 7th Grade Social Studies Curriculum (Karaaslan, 2009), According to Teachers' Views Evaluation of Achievements of Atatürkism in the 4th Grade Social Studies Curriculum (Zogo, 2016). However, among these studies, social studies books are not examined. It is also important to note that there is no other work to study both the 2005 and 2017 curriculums and the book together

It is of great importance that the changes in 2005-2017 curriculum and It is reflected in how much and how Atatürk and Atatürkism are included in the textbooks that teachers and students use and follow as the primary source in social studies . For this reason, This research was aimed to determine the status of Atatürk and Atatürkism in the 4th and 5th grade Social Studies books . For this purpose, the following questions have been searched:

1. Atatürk and Kemalism, in which way (explanation, warning, acquisition, visual, information, activity, statement, document, evaluation), how often have they been included in 2005 Social Studies Curriculum 4th and 5th grade Social Studies textbooks?

2. Atatürk and Kemalism, in which way (explanation, warning, acquisition, visual, information, activity, statement, document, evaluation), how often have they been included in 2017 Social Studies Curriculum 4th and 5th grade Social Studies textbooks ?

This research was conducted through qualitative research methods. In data analysis have been examined under 6 themes and 17 sub-themes, taking into account the gains, the Atatürk and Atatürkism's explanations and warnings section.

The data collected from the books were examined under the theme and sub-theme as shown in Table 1. Findings related to this theme are shown on the tables and sub-tables belonging to this theme are given as explanations under the tables.

**Table 1. Theme and sub-themes used in the data analysis**

Themes	Sub-themes
1. Visual	Pictures, photographs,
2. Information	Memo, dialogue, detailed information, guide book information, quote.
3. Statement	By word
4. Activity	Topics preparation questions, in-subject questions, student workbook questions and activities, teacher's guide book questions and activities, activities that reinforce their learning
5. Document	Identity document, newspaper clippings, internet news
6. Evaluation	Unit final evaluation questions

In the analysis of the data obtained within the research, inductive analysis was used from the types of content analysis. As a result: While in the 2005 curriculum, in the 4th and 5th grades, there are gains, explanations and reminders about Atatürk or Ataturkism, in the 2017 curriculum is no place for them. While Atatürk and Ataturkism topics are being intensively studied in the 2005 curriculum, the same situation does not apply to in the 2017 curriculum. It has been determined that the visual themes (65) are used too much in order to reveal the reality and the teaching of the texts described in Atatürk and Ataturkism topics in 2005 curriculum., and the visual themes (9) are not used sufficiently in 2017 curriculum.

The 2005 curriculum, except for warnings and warnings, included 129 themes in the 4th class and 165 themes in the 5th class. At the same time, the 2017 curriculum included 35 themes in the 4th class and 4 themes in the 5th class. One of the reasons for this may be the abolish of the Teacher Guide books along with the 2017 Curriculum. Parallel to this removal, it may show that the sections of the explanations and warnings about Kemalism in these books have been abolished. As a consequence of these changes, the multiplicity or inferiority of data in terms of information directly affects the number of findings in other subjects. The multiplicity of data on information themes also directly affect other themes in the 2005 curriculum. This situation increases the data in visual, statement, activity, document and evaluation themes. The lack of data in the 2017 curriculum is due to the inadequacy of data on the information theme.

In the direction of the findings obtained from this Study;

In the teaching of Atatürk's achievements, the subjects given in the course book can be enriched in terms of visual elements.

The number and quality of Atatürk's achievements can be increased and new arrangements can be made in the curriculum.

## Giriş

İnsanın yaşadığı toplumun bir üyesi olarak kabul görmesinde, öncelikli olarak o toplumun yapısını, normlarını, değerlerini öğrenmesi oldukça önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde, eğitim yoluyla siyasal değerlerin aktarımı, bu değerlerin geliştirilmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılması konusunda sosyal bilimlerin etkin bir rol oynar. Bu çerçevede sosyal bilgiler, tarih ve vatandaşlık bilgisi dersleri ülkelerin siyasal felsefelerine bağlı olarak eğitimin siyasal karakterli amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Yılmaz, 2006, s.27). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Atatürkçülük, Türk toplumunun tamamına yakın bir bölümü tarafından benimsenmiş; önce bağımsızlığın sonra çağdaş devletler seviyesine çıkmanın yolu olmuştur. Değişen zaman içerisinde Atatürkçülük anlayışı farklılaşmaya başlamış ve birçok kişi tarafından ayrı ayrı Atatürkçülük oluşturulmuştur. Bu noktada bir fikir birliği gerekmektedir (Çiftçi, 2007, s.8). Atatürkçülük ve Kemalizm birbirinden farklı manalar ihtiva etse de genel olarak toplumda aynı manada kullanılır. Atatürk'ten sonra Kemalizm ise genel olarak onun ilkelerini savunmak şeklini almıştır. Ortak nokta ise Atatürkçü düşünce sistemi olmalarıdır (Çeçen, 2006, s.19).

Atatürkçü düşünce, ülke gerçeklerinden, Türk Milletinin ihtiyaç ve eğilimleri ile tarihi gelişmelerden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan kişisel bir düşünce değil, milli anlayıştan doğan, milletin ortak arzu ve eğilimlerini simgeleyen bir düşüncedir. Akılcılığı, bilimi, teknolojiyi vb. esas alan bu düşünce, çağdaş gereklere yöneliktir. Bu niteliği ile Atatürkçü düşünce, Türk milleti için önemli ve gereklidir (Gül, 2010, s.399). Atatürkçülük, Türk milletinin ihtiyaçlarından ortaya çıkan tarihi bir gelişmenin ürünü olan düşünce sistemidir. Atatürkçülük Türkiye'nin siyasi ve ekonomik bağımsızlığı anlayışından hareketle bilimin yol göstericiliğinde Türk milletine muasır medeniyet içinde sosyal ve tarihi kişiliğini kaybetmeden hak ettiği yeri kazandırma ülküsüdür. Atatürkçülük aynı zamanda katı, donmuş dogmalardan oluşmayan; ilerleme ve değişim ifade eden, akla ve bilime güvenen, insan sevgisine ve barışa hizmet eden, din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne dayanan gelişime açık bir düşünce sistemidir (Karaaslan, 2009, s.75). Başka bir tanımlamada ise Atatürkçülük, Atatürk'ün düşüncelerini uygulamak, ülkülerini ve amaçlarını gerçekleştirmek, Türk toplumunun düzenini O'nun gösterdiği yönde biçimlendirmek, Türk yurttaşlarına ve ulusuna insanlık evreninde O'nun istediği değeri ve yüksekliği sağlamak ve bu inancı güçlendirmek çabaları olarak ifade edilmektedir (Merdanoğlu, 1999: akt. Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.101).

Devletin, toplumun kısaca tüm ekonomik, sosyal ve siyasal yapının şekillenmesinde, Mustafa Kemal Atatürk'ün katkısı ve onun ileri sürdüğü düşünceler yadsınamaz bir gerçeklik arz etmektedir. Atatürk'ü bilmeyen, onun gerçekleştirdiği ilke ve inkılapları özümsemeyen, Atatürkçü düşünce sistemine sahip olamayan bireylerin, geçmişi, bugünü ve geleceği doğru anlamalarını ve yorumlamalarını beklemek, çok iyimserce bir beklenti olmaktan öteye gidemez (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.10-11). Atatürkçülüğün öğretilmesinin millî şuuru uyandıracak ve ayakta tutacak çalışmalar arasında önemli bir yeri bulunmaktadır (Büyükalın, 2011, s.324). Bu durum özellikle çocukların millî bilince sahibi olmaları ve millî hedeflere ulaşabilmeleri açısından son derece önemlidir.

Atatürkçülük konularının öğretiminde başarı birçok değişkenle ilişkilidir. Öğretmen, öğrenci, sınıfın fiziki koşulları, program gibi unsurlar bütünleştiğinde etkili bir öğretimden söz edilebilmektedir (Bektaş, 2006, s.71). Atatürkçü düşüncüyü kavrayan öğrenciler, sürekli olarak çağdaşlaşmak, millî birlik ve beraberliğe önem verme ve ülkesini çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarabilmek için ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin neler olduğunu öğrenecektir (Karaaslan, 2009, s.74).

Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler kitaplarında Atatürkçülük konularıyla ilgili çalışmaları; İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramları Kazandırılma Düzeyi (Karadeniz, 2008), İlköğretim 4-5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programında "Atatürkçülük" Konuları ve Bu Konuların Öğreniminde Öğretmen Rolü (Bektaş, 2006), İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan Atatürkçülük kazanımlarına dair öğretmen görüşleri (Çiftçi, 2007), İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan

Atatürkçülük Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Karaaslan, 2009), İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Zogo, 2016) şeklindedir. Ancak bu çalışmalar arasında, sosyal bilgiler kitaplarının incelenmesi olmayıp bunun yanında ayrıca 2005 ve 2017 programını ve ders kitabını birlikte ele alıp inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. 2005 Sosyal bilgiler programı 2017 yılına kadar uygulanan program olup 2017 itibariyle yeni Sosyal Bilgiler programı kademeli olarak (önce 4.ve 5.sınıflarda sonraki yıl ise 6. ve 7.sınıflarda uygulanacak ) uygulama konulacaktır. Bu nedenle, araştırmada yeni programın 2017-2018 eğitim öğretim yılında sadece 4. ve 5. sınıflarda uygulanacak olması dolayısıyla yeni programdaki değişiklikleri ve yenilikleri belirlemek ve karşılaştırma yapmak amacı ile ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ve programlarında (Evirgen, Özkan, Öztürk ve Özdural, 2017a, 2017b) Atatürk ve Atatürkçülüğe yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanmış 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülüğe hangi biçimde (açıklama, uyarı, kazanım, görsel, bilgi, etkinlik, söz, belge, değerlendirme gibi) ve ne kadar sıklıkla yer verilmiştir?
2. 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanmış 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülüğe hangi biçimde (açıklama, uyarı, kazanım, görsel, bilgi, etkinlik, söz, belge, değerlendirme gibi) ve ne kadar sıklıkla yer verilmiştir?

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189).

### Evren ve Örneklem

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s.197) göre "Tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır." Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yolu kullanılarak 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programları ve buna göre hazırlanmış 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının son baskıları incelenmek üzere ele alınmıştır.

Araştırmada;

- ✓ 4.sınıf Koza yayınevi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı (ekli listenin 76'ncı sırasında) kararı ile,
- ✓ 4.sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile,
- ✓ 5.sınıf Berkay yayınevi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı (ekli listenin 75'inci sırasında) kararı ile,
- ✓ 5.sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile,

kabul edilen ilköğretim 4.ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri analizinde kazanımlar, Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili açıklamalar ve uyarılar bölümü dikkate alınarak tema ve alt temalar altında incelenmiştir. Bilimsel çalışmaların en önemli kıstaslarından biri çalışmanın inandırıcılığıdır. Bu durum karşımıza geçerlik ve güvenilirlik olarak



çıkılmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ölçme aracının ölçümü doğru yapması ile ilgilidir. İç geçerlik araştırmacının veri toplamadan analize kadar tüm basamaklarda tutarlı olması ile ilgilidir. Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Güvenirlik ise nicel araştırmalarla karşılaştırıldığında, nitel araştırmalarda farklı anlamlara gelebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.272-273). Nitel araştırmalarda güvenirlik, birden fazla araştırmacının aynı olguyu ölçerek tutarlılığı ortaya koyması, yapılan işlemlerin detaylarının verilmesi ve verilerin ilk etapta yorum katılmadan olduğu gibi aktarılmasıdır.

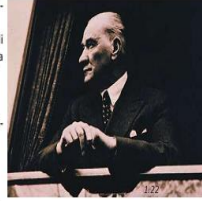


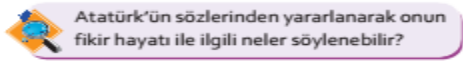
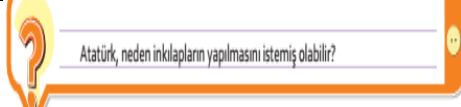


Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Bu bağlamda inceleme ilköğretim 4.ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerinden yapılmıştır. Bulgular, bu kitabın içinde yer alan verilerden oluşmaktadır. Kitaplar üzerinde araştırmacılar,ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek, araştırmacının (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü (yani, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyum yüzdesi; 4. Sınıf 2005 programı için (129/129+10) 0,93; 4. sınıf 2017 programı için (165/165+12) 0,93; 5.sınıf 2005 programı için (35/35+3) 0,92; 5.sınıf 2017 programı için (4/4+1) 0,80 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994, s.64) göre, "uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır."

Kitaplardan toplanan veriler Tablo1'de gösterildiği gibi 6 tema ve 17 alt tema altında incelenmiş olup temalara ait bulgular tablolarda gösterilmiş olup bu temalara ait alttemalar da tabloların altında açıklama olarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Veri Analizinde kullanılan Tema ve Alt temalar

Temalar	Alt temalar
1.GÖRSEL	Resim, fotoğraf,
2.BİLGİ	Anı, diyalog, ayrıntılı bilgi, kılavuz kitap bilgisi, alıntı.
3.SÖZ	Özdeyiş
4.ETKİNLİK	Konuya hazırlık soru, konu içi soru, öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri, Öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri, öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler
5.BELGE	Kimlik belgesi, gazete kupürü, internet haberi
6.DEĞERLENDİRME	Ünite sonu değerlendirme soruları

Şekil 1’de ise bu temalara ilişkin kitaplardan alıntılara yer verilmiştir.

<p><b>BİLGİ</b> Kılavuz Kitap Bilgisi (2005/5. sınıf s. 77 )</p> <p>• Atatürk inkılaplarının hangi Atatürk ilkeleriyle ilişkili olduğunu belirtiniz.</p> <p>• Atatürk ilkelerinin Atatürkçü düşüncenin temel unsurlarından olduğunu vurgulayınız.</p>	<p><b>BİLGİ</b> Anı (2017/ 4. sınıf s.24)</p> <p><b>ATATÜRK'ÜN İNSANA VERDİĞİ DEĞER</b> (Atatürk'ün kendisini karşılayan bir valiyle konuşmasından bir bölüm) "İzmir zaferinden sonra trenle Ankara'ya dönmüştü. Vali daha önceki istasyonlardan birinde kendisini karşılamaya gitti: - Nerededir? diye sordu. - Daha giyinmedi... dediler. Vali Atatürk'ün ahbabı idi. Biraz teklifsizliğe vurarak kompartmanın kapısına kadar gitti: - Bütün çiplak değilsiniz ya efendim... dedi. - Hayır çeletsim. İçeri girdi, Atatürk: - Uyuyamadım, dedi, battaniye yastık koymamışlar. Koluma dayandım, ağrıdı. Çeketimi yastık yapayım dedim, üşüdüm. Uyuyamadım, kalktım. - Peki ama efendim niçin haber vermediniz? Gülümseyerek cevap verdi: - Hepsi de benim kadar uykusuzdurlar. Rahatsız etmek istemedim." <i>Adnan Nur Baykal, Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları, s.119</i></p> 
<p><b>BELGE</b> Kimlik (2017/4. sınıf s.13)</p> 	<p><b>BELGE</b> Gazete (2005 / 4. sınıf s.89)</p> 
<p><b>DEĞERLENDİRME</b> Doğru-Yanlış (2017/ 4. sınıf s.54)</p> <p>8. ( ) Mustafa Kemal'in başkanlığında Erzurum ve Sivas Kongreleri toplandı.</p>	<p><b>DEĞERLENDİRME</b> Açık Uçlu (2005/ 5. sınıf s. 53)</p> <p>5) Atatürk inkılaplarından sonra günlük yaşamda ne gibi değişiklikler olmuştur? 6) Atatürk hangi alanlarda yenilikler yapmıştır?</p>
<p><b>ETKİNLİK</b> Konu İçeri Soru (2017/5. sınıf s.72)</p> 	<p><b>ETKİNLİK</b> Konuya hazırlık (2005/ 5. sınıf s.76)</p> 
<p><b>GÖRSEL</b> Fotoğraf (2005 / 4. sınıf s.72)</p> 	<p><b>GÖRSEL</b> Fotoğraf (2017 / 4. sınıf s.153)</p> 
<p><b>SÖZ</b> Özdeyiş (2005/ 4. sınıf s.91) özdeyiş</p> <p>koyan "Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O sathı, bütün vatanıdır. Vatanın, her karış toprağı, vatandaş kanıyla ıslanmadıkça terk edilemez. (Atatürkçülük, Birinci Kitap, s. 211)" şeklindeki emirleri ile 13 Eylül 1922'de Yunan ordusu Sakarya Nehri'nin batısına</p>	<p><b>SÖZ</b> Özdeyiş (2017/ 4. sınıf s.51)</p> <p>di. Ordumuz Mustafa Kemal'in "Ordular ilk hedefiniz Akdeniz'dir. İleri!" emriyle İzmir'e kadar ilerledi (1922). Düşman barış istemek</p>

Şekil 1. Temalara İlişkin Alıntı Örnekleri

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan beceriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Verileri destekler nitelikte temaların ne şekilde ve kitabın hangi sayfasında olduğu tabloların altında açıklama olarak verilmiştir.

**Tablo 2.** Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım No/Kazanım						Değerlendirme
					Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	
4	2005	1	-	4.1.6. Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	5	7	-	4	2	2
	2017	-	-		1	1	-	2	1	2

Tablo 2 incelendiğinde *Atatürk ve Atatürkçülüğe*;

2005 programı 4. sınıf “ 4.1.Birey ve Toplum ” öğrenme alanında “4.1.6” kazanımı ile dolaylı olarak Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında “Atatürk’ün kişilik özellikleri” nin ele alınması istenmiş olup bu konu başlığı altında “Atatürk’ün iyi bir yönetici ve çok yönlü bir önder oluşu, öğreticilik yönü, ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü, Kurtuluş Savaşı’nda Türk milletini aynı amaç etrafında birleştirdiği açıklanır. Atatürk’ün Türk milletinin temel özelliklerini yansıtan bir Türk büyüğü olduğu vurgulanarak onun vatan, millet ve insan sevgisi ile ilgili örnek olaylar anlatılır.” açıklamasına yer verilmiştir. Bu öğrenme alanı içinde 2005 ve 2017 programı 5. sınıf düzeyinde Atatürk ve Atatürkçülüğe yer verilmemiştir.

2005 programı 4.sınıfta bu kazanım ve açıklama çerçevesinde görsel (5), bilgi (7), etkinlik (4), belge (2) ve değerlendirme (2) temalarında yer verilirken söz temasında yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf (5) ile, **bilgi** temasında diyalog (2),anı (1) ve ayrıntılı bilgi (4) ile, örneğin; “*Şimdi de ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün nüfus cüzdanını inceleyelim. (s.72)*” şeklinde, **belge** temasında kimlik belgesi (2) ile, **etkinlik** temasında konu içi sorularla(1), öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri (1) ve öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri (2) ile örneğin, “*Nüfus cüzdanını inceleyerek Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili hangi bilgilere ulaştınız?(s.72)*” şeklinde, **değerlendirme** temasında ise doğru-yanlış (1) ve çoktan seçmeli soruları (1) ile örneğin “*Atatürk’ün yeni Türk alfabesine geçtiğinde kara tahta başına geçmesi onun hangi kişilik özelliğini gösterir?(s.74)*” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programında 4.1.1 kazanımı (*Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.*) 2005 programındaki 4.1.6 kazanımı ile her ne kadar aynı gibi görünse de öğretmen kılavuz kitabı olmadığı için bu kazanım ile ilgili olarak Atatürk ve Atatürkçülük konularının doğrudan ya da dolaylı olarak aktarımı için herhangi bir bilgi ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Bu sebeple buradaki kazanım ele alınmamıştır. 2017 programı 4. sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmezken öğrenme alanı içinde görsel (1), bilgi (1), etkinlik (2), belge (1) ve

değerlendirme (2) temalarında yer verilmişken söz temasında yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf (1) ile, **bilgi** temasında anı (1) ile örneğin; “Atatürk’ün İnsana Verdiği Değer(s. 24)” şeklinde, **belge** temasında kimlik belgesi (1) ile, **etkinlik** temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (2) ile örneğin; “Atatürk’ün başka hangi kişilik özelliklerini biliyorsunuz? Yazınız. (s. 24)” şeklinde, **değerlendirme** temasında eşleştirme (1) ve kısa cevaplı soru (1) ile, örneğin; “Atatürk Selanik’te doğdu.(s. 30)” şeklinde yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım No/Kazanım	Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	Değerlendirme
4	2005	3	3	4.2.5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler. 4.2.6.Millî Mücadele’nin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk’ün rolünü fark eder.	19	29	7	12	1	4
	2017	-	-	-	4	7	1	2	1	2
5	2005	22	-	5.2.5.Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır. 5.2.6.Atatürk inkılâplarıyla ilkeleri ilişkilendirir.	14	34	8	37	1	4
	2017	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde **Atatürk ve Atatürkçülüğe;**

2005 programı 4. sınıf “4.2. Kültür ve Miras” öğrenme alanında “4.2.5.” kazanımı ile dolaylı olarak Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında “Dayanışmanın toplum hayatındaki önemi” nin ele alınması istenmiş olup bu konu başlığı altında “Atatürk’ün millî birlik ve beraberliğe verdiği önemle ilgili söz ve uygulamalarından örnekler verilir.” açıklamasına yer verilmiştir. “4.2.6.” kazanımı ile de doğrudan olarak Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında “Atatürk’ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular, Atatürk’ün milli kültüre verdiği önem” in ele alınması istenmiş olup bu konu başlıkları altında “Atatürk’ün Trablusgarp Savaşı’nda



kazandığı başarı, Çanakkale Zaferi'nin kazanılmasında oynadığı rol, Kurtuluş Savaşı'nda kazandığı başarılar ve onun Türk milletini nasıl aynı amaç etrafında birleştirdiği, TBMM'nin açılışının ve cumhuriyetin ilan edilmesinin Atatürk'ün önderliğinde yapıldığı, Atatürk'ün millî kültürün korunması ve geliştirilmesine verdiği önem, Atatürk'ün millî kültürümüzü geliştirmeye yönelik direktifleri, Atatürk'ün bu görüş ve uygulamalarının millî kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmayı hedef gösterdiği vurgulanır.” açıklamalarına yer verilmiştir.

Aynı zamanda Atatürkçülükle ilgili 3 tane uyarı verilmiş olup bu uyarılara ilişkin olarak altında açıklama yapılmıştır. 4.2.6. kazanım çerçevesinde “[!] Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan cumhuriyetin ilanı dâhil olmak üzere geçen süreç Atatürk'ün liderlik rolü çerçevesinde ele alınacaktır; Belirli gün ve haftalarda Atatürk'le ilgili resim ve yazı küpürlerinden yararlanarak Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü anlatan bir sunu hazırlanabilir; 4.2.5. ve 4.2.6. kazanımlar için “Müze ile Eğitimle ilişkilendirilecektir.” uyarısı verilip arkasından “Kurtuluş Savaşı Müzesi, Anıtkabir Müzesi, Askeri Müzeler, Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı boyunca gezdiği illerdeki Atatürk Müzeleri ve Kurtuluş Savaşı'nın yapıldığı mekânlarda (Dumlupınar, Duatepe vb.) incelemeler yapılabilir.” açıklamasına yer verilmiştir.

2005 programı 4.sınıfta bu kazanımlar ve açıklamalar çerçevesinde görsel (19), bilgi (29), söz (7), etkinlik (12), değerlendirme (4) ve belge(1) temalarında yer verilmiştir. **Görsel** temada fotoğraf (13) ve resim (6) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (19), diyalog (2), anı (6) ve alıntı (2) ile örneğin; “Atatürk, millî kültürümüzün kökenlerinin araştırılması için *Türk Tarih Kurumunu (1931)* ve *kültürümüzün ayrılmaz bir parçası olan Türkçenin zenginliğinin ortaya çıkarılması için de Türk Dil Kurumunu (1932) kurdurmuştur. (s.83)*” şeklinde, **söz** temasında özdeyiş (7) ile örneğin; “*Ordular ilk hedefiniz Akdeniz'dir. İleri! (s.92)*” şeklinde, **etkinlik** temasında konuya hazırlık soruları (2), konu içi sorular (4), öğretmen kılavuz soruları ve faaliyetleri (4) ve öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri (2) ile, örneğin “*Anlatımlardan ve görsellerden yararlanarak Mustafa Kemal'in kişilik özelliklerini hakkında neler söyleyebilirsiniz? (s.88)*” şeklinde; **belge** temasında gazete kupürü (1) ile; **değerlendirme** temasında ise boşluk doldurma (2)ve çoktan seçmeli sorular (2) ile, örneğin; “*Mustafa Kemal Sakarya Meydan Savaşı sırasında .....unvanı almıştır.(s.93)*” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 4.sınıfta bu öğrenme alanında Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmez iken öğrenme alanı içinde görsel (4), bilgi (7), söz (1) etkinlik (2), belge (1) ve değerlendirme (2) temalarına yer verilmiştir. **Görsel** temada resim (2) ve fotoğraf (2) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (7) ile, örneğin; “*Düşmana karşı başarılı olmak için milletin gücünü birleştirilmesi gerekiyordu. Bunu gerçekleştirmek için Mustafa Kemal (Atatürk, 1881-1938) vatansever arkadaşlarıyla harekete geçti.(s.47)*” şeklinde; **söz** temasında özdeyiş (1) ile örneğin “*Ordular ilk hedefiniz Akdeniz'dir. İleri! (s.51)*” şeklinde, **etkinlik** temasında konu içi sorular (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile, örneğin; “*Yukarıdaki tabloda üniformalı kişiler kimler olabilir? Halk neden sevinç içindedir?(s.51)*” şeklinde, **belge** temasında internet haberi (1) ile, **değerlendirme** temasında doğru yanlış soruları (2) ile; örneğin; “*( D/Y )Mustafa Kemal'in başkanlığında Erzurum ve Sivas Kongreleri toplandı.(s.54)*” şeklinde yer verilmiştir.

2005 programı 5. sınıf “5.2.Kültür ve Miras” öğrenme alanında “5.2.5.” kazanımı ile doğrudan Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında yer verilmiş olup ayrıca 5.2.5. kazanımıyla ilgili olarak (1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 14.) ve 5.2.6. kazanımla ilgili olarak (4, 5, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24.) açıklamalara yer verilmiştir. 5.2.5. kazanımla ilgili olarak “*Atatürk'ün kadın haklarına verdiği önem, Atatürk'ün öğretmenlere verdiği önem, Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular, Atatürk'ün düşünce sistemini oluştururken dünyadaki ve ülkedeki olaylardan etkilenmesi, Atatürkçülüğü tanıyabilme ve Atatürkçülüğün önemi, Bir bütün olarak Atatürkçülük, Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışında taklitçilikten kaçınmanın önemi, Atatürk'ün milli eğitim konusundaki düşünceleri uygulamaları, Atatürk'ün Türk diline verdiği önem, Milli kültürün korunmasında dilin*

önemi” başlıkları altında, 5.2.6. kazanımla ilgili olarak da “Atatürk’ün son günleriyle ilgili olaylar ve olgular, Atatürk’le ilgili anılar, Diğer dinlere hoşgörülü olmanın gereği ve vicdan hürriyetinin önemi, Atatürk’ün milli tarihimize verdiği önem, Atatürk’ün ilke ve inkılaplarının dayandığı esaslar, Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik , Devletçilik, İnkılapçılık ilkeleri, Atatürk ilkelerine sahip çıkmanın ve devamlılığını sağlamanın önemi” başlıkları altında Atatürkçülüğe ilişkin açıklamalarına yer verilmiştir.

2005 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanımlar ve açıklamalar kapsamında görsel (14), bilgi (34), söz (8), etkinlik (37), belge (1) ve değerlendirme (4) temasına yer verilmişken uyarı temasına yer verilmemiştir. **Görsel** temasında fotoğraf (14) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (27), anı (2) ve öğretmen kılavuz kitabı bilgisi (5) ile, örneğin; “Atatürk her alanda olduğu gibi toplumsal yaşamı düzenleyen hukuk alanında da inkılaplar yaptı. (s. 74)” şeklinde, **söz** temasında özdeyiş (8) ile, örneğin; “Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır. (s. 75)” şeklinde, **etkinlik** temasında konuya hazırlık soruları (1), konu içi sorular (4), öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri (5) ve öğretmen kılavuz kitabı soruları ve faaliyetleri (27) ile örneğin “Çoklu zekâ etkinliklerine bağlı olarak çeşitli zekâ türlerine yönelik etkinlikler: müziksel-ritmik zekâ: Atatürk’ün inkılaplarıyla ilgili şarkı sözü yazma ve besteleme(s.74)”;“6 şapka etkinliğine bağlı olarak Kırmızı şapka için: Atatürk ilke ve inkılaplarının ülkemize kazandırdıklarıyla ilgili ne hissediyorsun? (s.78)” şeklinde, **belge** temasında kimlik belgesi (1) ile, **değerlendirme** temasında çoktan seçmeli (2) ve yazılı-yoklama soruları (2) ile; örneğin “Atatürk hangi alanda yenilikler yapmıştır? (s.82)” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

**Tablo 4.** Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım No/Kazanım	Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	Değerlendirme
5	2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2017	-	-	-	-	1	-	-	-	-

Tablo4 incelendiğinde “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında sadece 2017 programı 5. sınıf düzeyinde Atatürkçülükle ilgili bilgi teması (1) düzeyinde yer verilirken, görsel, söz, etkinlik, belge ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. **Bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (1) ile örneğin; “... Nuri Demirağ’a bu nedenle Mustafa Kemal Atatürk tarafından “Demirağ” soyadı verilmiştir.(s.131)” şeklinde yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım No/Kazanım	Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	Değerlendirme
4	2005	1	1	-	6	5	2	4	-	1
	2017	-	-	-	1	1	-	-	-	-
5	2005	-	-	5.4.4. Kanıtlara dayanarak Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.	4	10	4	18	-	4
	2017	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde *Atatürk ve Atatürkçülüğe*;

2005 programı 4. sınıf “4.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında “Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önem” in ele alınması istenmiş olup bu konu başlığı altında “Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önem vurgulanarak bilim ve teknoloji konusundaki sözlerine örnekler verilir. Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” sözünden hareketle her alanda yaptığı çalışmalarda neden bilimi esas aldığı açıklanarak bilimsel çalışmalarına örnekler verilir.” açıklamasına yer verilmiştir. Aynı zamanda Atatürkçülükle ilgili 1 tane uyarı verilmiş olup bu uyarılara ilişkin olarak altında açıklama yapılmıştır. 4.4.2 kazanım çerçevesinde “Yılbaşı ile ilişkilendirirken Atatürk önderliğinde zaman ölçülerine getirilen yeniliklere vurgu yapılır.” uyarısına yer verilmiştir.

2005 programı 4.sınıfta Atatürkçülük ile ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Kitapta verilen açıklamalar çerçevesinde görsel (6), bilgi (5),söz (2), etkinlik (4) ve değerlendirme (1) temasına yer verilirken belge temasında yer verilmemiştir. **Görsel** temasında fotoğraf (6) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (5) ile örneğin; “*Atatürk, Millî Mücadele'nin başarıyla sonuçlanması sonrasında sıranın ülkemizin her alan da hızla geliştirilmesine geldiğini düşünüyordu. (s.149)*”;**söz** temasında özdeyiş (2) ile, örneğin; “*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cahilliktir, doğru yoldan sapmaktır. Yalnız ilmin ve fennin yaşadığımız her dakika da ki safhalarını, gelişimini anlamak ve ilerlemeleri zamanın da takip etmek şarttır. (s.149)*” şeklinde, **etkinlik** temasına öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri (4) ile örneğin; “*Atatürk’ün Türk milletine rehber olarak akıl ve bilimi hedef gösterdiğini söyleyerek bunu örneklerle açıklayınız.(s.149)*” şeklinde **değerlendirme** temasında doğru-yanlış sorusu (1) ile örneğin “*(D/Y) Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen yenilikler arasında takvim, saat ve ölçülerde yapılan değişiklikler de yer alır. (s.155)*” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 4.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmezken öğrenme alanı içinde görsel (1) ve bilgi (1) temalarına yer verilmişken etkinlik, söz, değerlendirme ve belge temalarına yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf(1) ile, **bilgi** temasında anı (1)ile örneğin; “*Cumhuriyetin ilanından bir yıl sonrasıydı, “Ulaşmadığın yer senin değildir” sözündeki gerçeği bilen büyük Atatürk...(s.96)*” şeklinde yer verilmiştir.

2005 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili açıklamalara yer verilmezken, 5.4.4. kazanımla yer verilmiştir. Öğrenme alanı içinde görsel (4), bilgi (10), söz (4), etkinlik (18) değerlendirme (4)

temasına yer verilmişken belge temasında yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf (4) ile, **bilgi** temasında öğretmen kılavuz kitabı bilgileri (4) ve ayrıntılı bilgi (6) ile, örneğin; “*Atatürk, yaşamı boyunca bilim ve teknolojinin Türk toplumu için vazgeçilmez önemini savunmuştur.(s.140)*” , **söz** temasında özdeyiş (4) ile, örneğin; “*... İlim ve fen için kayııt ve şart yoktur.(s.141)*” şeklinde, **etkinlik** temasında konuya hazırlık soruları (1), konu içi sorular (2), öğretmen kılavuz kitabı ve faaliyetleri (11) ve öğrenci çalışma kitabı ve faaliyetleri (4) ile örneğin; “*Sizce Atatürk neden düşüncelerini kalıplaştıramayacağını söylemiştir?(s.140)*” şeklinde, **değerlendirme** temasında doğru-yanlış (1), çoktan seçmeli (1) ve yazılı-yoklama soruları (2) ile örneğin; “*Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi üç örnekle açıklayınız. (s.144)*” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 5. sınıfta Atatürkçülükle ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

**Tablo 6.** Etkin Vatandaşlık\* Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım No/Kazanım	Değerlendirme					
					Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	
4	2005	1	-	-	5	6	3	4	-	-
	2017	-	-	-	2	2	1	2	-	-
5	2005	1	-	-	12	9	3	1	-	-
	2017	-	-	-	1	2	-	1	-	-

\*2005 programında bulunana iki öğrenme alanı 2017 programında birleştirilerek etkin vatandaşlık öğrenme alanı olarak verildiği için 2005 öğretim programındaki Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler ile Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanları birleştirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde **Atatürk ve Atatürkçülüğe;**

2005 programı 4. sınıf “4.6. Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında Atatürkçülük ile ilgili konu kapsamında “Türk toplumunda aile ve aile bireyleri arasındaki dayanışmanın önemi” nin ele alınması istenmiş olup bu konu başlığı altında “Atatürk’ün Türk toplumunda aileye ve aile bireyleri arasındaki dayanışmaya neden önem verdiği açıklanır.” açıklamasına yer verilmiştir.

2005 programı 4.sınıfta Atatürkçülük ile ilgili yapılan açıklama çerçevesinde görsel (5), bilgi (6), söz (3), etkinlik (4), temalarında yer verilirken değerlendirme ve belge temalarında yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf (5) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (6) ile örneğin; “*Atatürk, milletin gücünün aileden kaynaklandığına inanmıştır...(s.161)*” şeklinde, **söz** temasında özdeyiş (3) ile örneğin; “*Medeniyetin esası, ilerlemenin ve kuvvetin temeli aile hayatındadır. Bu hayatta yozlaşma, muhakkak sosyal, ekonomik ve siyasi bozulmaya neden olur.(s.161)*” şeklinde, **etkinlik** temasında konuya hazırlık soruları (1), konu içi sorular (2) ve öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri (1) ile örneğin “*Ayrıca 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nın öneminden, Atatürk’ün yaptığı çalışmalardan söz edebilirsiniz. Davet mektubunuzu aşağıya yazınız.(s.186)*” şeklinde yer verilmiştir.



2017 programı 4.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmez iken öğrenme alanı içinde görsel (2), bilgi (2), etkinlik (2) ve söz (1) temalarına yer verilmişken değerlendirme ve belge temalarına yer verilmemiştir. **Görsel** temada fotoğraf (2) ile, **bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (2) ile örneğin; “Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından 23 Nisan günü “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” çocuklara armağan edilmiştir. (s.153)” şeklinde, **söz** temasında özdeyiş (1) ile örneğin “Tam bağımsızlık denildiği zaman elbette siyasi, mali, ekonomik, adli, askeri, kültürel ve benzeri her konuda...(s.153)” şeklinde, **etkinlik** temasında konu içi soru (1) ve öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile örneğin; “Atatürk bir milletin tam bağımsız olabilmesi için nelerin gerektiğini söylemiştir? (s.153)” şeklinde yer verilmiştir.

2005 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanımlara yer verilmezken öğrenme alanı ile ilgili kazanımların hepsi ile ilgili olarak “Milli dilin korunmasında dilin önemi” başlığı altında “Atatürk’ün dile verdiği önem ve bağımsızlık arasındaki ilişki değerlendirilir.” açıklamasına yer verilmiştir. Öğrenme alanı içinde görsel (12), bilgi (9), söz (3) ve etkinlik (1) temasına yer verilmişken belge ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. **Görsel** temasında fotoğraf (12) ile, **bilgi** temasında alıntı (1) ve ayrıntılı bilgi (8) ile, örneğin “Atatürk’ün 27 Aralık 1919 tarihinde Ankara’ya gelmesi ve Büyük Millet Meclisinin Ankara’da açılması burayı Kurtuluş Savaşı’nın merkezi yapmıştır.(s.185)” şeklinde, söz temasında özdeyiş(3) ile örneğin; “(...) Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti, geçirdiği sayısız tehlikeli felaketler içinde...(s.184)” şeklinde, **etkinlik** temasında konu içi soru (1) ile örneğin; “Atatürk’ün cumhuriyet anlayışı nasıl yorumlanabilir? (s.176)” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanımlara ve açıklamalara yer verilmezken öğrenme alanı içinde görsel (1), bilgi (2) ve etkinlik (1) temalarında yer verilirken, söz, belge ve değerlendirme temalarında yer verilmemiştir. **Görsel** temasında fotoğraf (1) ile, **bilgi** temasında anı (1) ve ayrıntılı bilgi (1) ile örneğin; “... Mustafa Kemal ve arkadaşları şehre gelerek burayı Milli Mücadele’nin merkezi haline getirdiler. (s.161)” şeklinde, **etkinlik** temasında öğrendiklerini pekiştiren etkinlikler (1) ile, örneğin; “Mustafa Kemal Ankara’nın neden başkent olmasını istemiştir? (s.161)” şeklinde yer verilmiştir.

**Tablo 7.**Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Kazanım No/Kazanım				Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	Değerlendirme
		Açıklamalar	Uyarılar								
4	2005	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
	2017	-	-	-	-	2	-	-	-	-	
5	2005	1	-	-	-	1	1	-	-	-	
	2017	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Tablo 7 incelendiğinde *Atatürk ve Atatürkçülüğe;*

2005 programı 4.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmezken öğrenme alanı içinde etkinlik (1) temasına yer verilmiş olup, görsel, bilgi, söz, değerlendirme ve belge temalarında yer verilmemiştir. **Etkinlik** temasında öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri (1)

örneğin; “Öğrencilerinize, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Atatürk tarafından Türk çocuklarına armağan edildiğini, ...söyleyiniz.(s.201)” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 4.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmezken öğrenme alanı içinde bilgi (2) temasına yer verilmişken görsel, değerlendirme, etkinlik, söz ve belge temalarına yer verilmemiştir. **Bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (2) ile örneğin; “... Mustafa Kemal Atatürk günümüzde Yunanistan sınırları içindeki Selanik'te dünyaya gelmiştir. (s.170)” şeklinde yer verilmiştir.

2005 programı 5.sınıfta Atatürkçülükle ilgili kazanımlara yer verilmezken öğrenme alanı ile ilgili kazanımların hepsi ile ilgili olarak “Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olması” başlığı altında “Atatürk'ün yurttan ve dünyada barışa önem verdiği vurgulanarak Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilir.” açıklamasına yer verilmiştir. Öğrenme alanı içinde bilgi (1) ve söz (1) temalarına yer verilmişken değerlendirme, belge, görsel ve etkinlik temalarında yer verilmemiştir. **Bilgi** temasında ayrıntılı bilgi (1) ile ; örneğin; “Yunan Başbakanı Venizelos, barışçıl bir lider olarak dünya barışına hizmetleri dolayısıyla, Atatürk'ü “Nobel Barış Ödülü” ne aday göstermiştir. (s.173)” şeklinde, **söz** temasında özdeyiş (1) ile örneğin; “Yurttan barış dünyada barış.(s.173)” şeklinde yer verilmiştir.

2017 programı 5. sınıfta Atatürkçülükle ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

**Tablo 8.**Tüm Öğrenme Alanlarında Atatürk ve Atatürkçülüğe Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf	Program Yılı	Açıklamalar	Uyarılar	Kazanım Sayısı						Değerlendirme
					Görsel	Bilgi	Söz	Etkinlik	Belge	
4	2005	6	4	3	35	47	12	25	3	7
	2017	-	-	-	8	13	2	6	2	4
5	2005	23	-	3	30	54	16	56	1	8
	2017	-	-	-	1	3	-	1	-	-

Tablo 8 incelendiğinde 2005 ve 2017 sosyal bilgiler programı ile 4. ve 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülüğe toplamda ne kadar ve hangi alanda yer verildiği görülmektedir. Buna göre;

2005 sosyal bilgiler programı ile 4. ve 5. sınıfta sosyal bilgiler ders kitaplarında toplamda Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili 29 açıklama,4 uyarı, 6 kazanıma ilişkin olarak 47 bilgi,35 görsel, 25 etkinlik 12 söz,7 değerlendirme ve 3 belgeye rastlanmıştır.

2017 sosyal bilgiler programı ile 4. ve 5. sınıfta sosyal bilgiler ders kitaplarında toplamda Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili hiçbir açıklama, uyarı ve kazanıma rastlanmamış olup, buna ek olarak 16 bilgi, 9 görsel, 7 etkinlik ve 2 söze rastlanmış olup değerlendirme ve belgeye rastlanmamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2005 Sosyal Bilgiler programında Atatürkçülük konularına ilişkin öğrenme yaşantıları ilköğretim düzeyinde programlar yoluyla ve program dışı öğrenmeler olmak üzere iki şekilde

gerçekleşmektedir. Program dışı öğrenmeler bir plan ve takvime bağlı olmayan fakat öğrenci üzerinde müspet bir etkiye sahip olduğunu bildiğimiz öğrenme durumlarıdır. İlköğretim düzeyinde planlı Atatürkçülük öğretimi programlar ve okul içi etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Programlı bir şekilde öğretilen Atatürkçülük kazanımları, derslerde kullanılan materyaller olarak ders kitapları ve haritalar ile sınırlı kalmaktadır. Derslerde tarihi belgelerden ve araştırma eserlerinden öğretim materyalleri olarak faydalanılamaması, Atatürkçülük üzerine yapılan tartışmaların ders kitapları ve öğretmenin alan bilgisiyle sınırlı kalması konuların yüzeysel ve ezbere dayalı anlatılması Atatürkçülük kazanımlarını olumsuz etkilemektedir (Çiftçi, 2007, s.23).

**Birey ve Toplum** öğrenme alanının da 2005 ve 2017 programlarında sadece 4. Sınıf düzeyinde yer verilmiş olup 5. Sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. **Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar** öğrenme alanlarında Atatürk ve Atatürkçülüğe 2005 programı 4. ve 5.sınıf düzeyleri ile 2017 programı 4. sınıf düzeyinde yer verilmiş olup 2017 programı 5. sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. **Üretim, Dağıtım ve Tüketim** öğrenme alanında ise sadece 2017 programı 5. sınıf düzeyinde sadece 1 bilgi ile yer verilmiştir. 2005 ve 2017 programlarında 4. ve 5.sınıf düzeylerinde Atatürk ve Atatürkçülüğe İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında hiç yer verilmezken, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında her yıl ve sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 2005 programı 4. sınıf seviyesinde hangi öğrenme alanlarında Atatürk ve Atatürkçülüğe yer verilmişse 2017 programında da yer verilmiştir. Ancak bu durum 5. sınıf için geçerli değildir. 2005 programında 5. sınıfta 4 öğrenme alanında (*Kültür ve miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar*) yer verilmişken 2017 programında ise sadece 2 öğrenme alanında (*Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık*) yer verilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında sadece 1 bilgi olarak yer verilmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılan araç- gereçlerden birisi de görsel sembollerdir. Resimler bir metinde verilen bilgi ve görüşleri desteklemek amacıyla kullanılır. 2005 programı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülük konularının anlatıldığı metinlerin, gerçekliğini ortaya koymak ve öğretimi desteklemek amacıyla görsel temaların (65) çok fazla kullanıldığı,2017 programı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında ise görsel temaların (9) yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir.

Atatürk ve Atatürkçülükle ilgili konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biri de onu kendi ifadeleriyle tanıtmak olmuştur. Ancak ne var ki ders kitapları onun sözlerini ardı ardına sıralamaktan öteye gitmemektedir. Bir insanı ve onun felsefesini tanıma ve anlamının yollarından biri onun düşüncelerini kendi dilinden dinlemektir. Ancak sözlerin kullanımındaki sıradanlık bu durumun gerçekleşmesindeki en büyük engeldir. Çünkü sözler öğrenciye sunulurken yalnızca okutulur ve öğrencinin o sözü okumadaki amacı, sözün ana fikri, uygulanabilirliği görmezden gelinmektedir. Sözlerin anlamlarının anlaşılmasındaki bir başka faktörde, Atatürk'e ait sözlerde geçen bazı kelimelerin bilgisinden öğrencilerin yoksun oluşudur. Bu durum sözün anlaşılmasını bırakın, bazen yanlış anlaşılmasına bile neden olabilmektedir. Bu yüzden sözlerin içindeki kelimelerin günümüzdeki kullanımıyla ifade edilmesi daha doğru olacaktır. Kişilerin başından geçen olaylara tanıklık etmek bir anlamda tarihe tanıklık etmektir. Bu açıdan hatıratlar, derslerde ve ders kitaplarında sıkça kullanılmalıdır. Hatıratların hikâye edici metinler olduğu da düşünülürse öğretimdeki etkisi daha çok anlaşılacaktır.(Karaaslan, 2009, s.82-83). 2005 programında toplamda 36 söz ve 9 anıya yer verilmişken, 2017 programında ise sadece 2 söz ve 3 anıya yer verilmiştir.

2005 ve 2017 yılı programları Atatürkçülük boyutu ile incelendiğinde; 2005 yılındaki programda “*Atatürkçülükle İlgili Konular ve Açıklamalar*” başlığı altında ayrıca yer aldığı ve kazanımların Atatürkçülük konularıyla ilişkilendirildiği (TTKB, 2004) görülmektedir. Buna karşılık 2017 öğretim programında 4. ve 5. sınıflarda Atatürk ya da Atatürkçülük ile ilgili hiçbir kazanım, açıklama ya da uyarı yer almamaktadır. Bunun nedeni olarak 2005 programında olduğu gibi “*Atatürkçülükle İlgili Konular ve Açıklamalar*” başlığının olmaması gösterilebilir. Nitekim Tay (2017) tarafından yapılan çalışmada 2017 taslak öğretim programında ise Atatürkçülük konularına ayrıca bir

başlık altında yer verilmemiş olduğu ve bunun yerine Atatürk/Atatürkçülük ile ilgili olarak sadece 6. ve 7. sınıfta ikişer kazanımda yer verilmiş (SB.6.4.2; SB.6.7.3; SB.7.1.4; SB.7.6.2) olduğu da ortaya konulmuştur.

2017 öğretim programında da yer alan sosyal bilgiler programının genel amaçlarından ikincisi şöyledir:

*“2.Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp; demokratik, lâik, milli ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları”* (MEB, 2017, s.6)

Bu amaç dolayısıyla 2017 öğretim programında Atatürk ya da Atatürkçülüğün çok sınırlı şekilde yer alması programın genel amaçlarına aykırı bir durumdur. Bu aykırılığın giderilmesi Tay (2017) tarafından yapılan çalışmada “Söz konusu genel amaca ulaşmanın yolu kazanımlardan birçoğunun bu amaca yönelik olarak tanımlanması ve tasarlanması ile mümkün olabilecektir” şeklinde ifade edilmiştir.

2005 yılı öncesinde var olan fakat ayrıntılı olarak belirtilmeyen, Atatürkçülük konuları söz konusu 2005 programın önemli farklılıklarından birini oluşturmaktadır.2005 programı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi içerisinde Atatürk ve Atatürkçülük konuları yoğun bir şekilde işlenmekte iken aynı durum 2017 programı için geçerli değildir. Atatürkçülük açıklamaları, uyarılar ve kazanımlar hariç 2005 programı 4. sınıfta 129 temaya,5.sınıfta ise 165 temaya yer verilmişken, 2017 programı 4. sınıfta 35 temaya,5.sınıfta ise 4 temaya yer verilmiştir. Bunun nedenlerinden biri olarak 2017 programı ile birlikte Öğretmen Kılavuz kitaplarının kaldırılması bu kaldırılmaya paralel olarak ta bu kitaplardaki Atatürkçülük ile ilgili açıklamalar ve uyarılar bölümünün kaldırılmış olması gösterebilir. Diğer bir neden olarak ta bu değişimlerin birer neticesi olarak bilgi temasında verilerin çokluğu ya da azlığı diğer temalardaki bulguların sayısını doğrudan etkilemektedir. 2005 programında bilgi temasındaki verilerin çokluğu diğer temaları da doğrudan etkilemekte olup bu durum görsel, söz, etkinlik, belge ve değerlendirme temalarındaki verilerinde artmasını sağlamaktadır. 2017 programında verilerin az olmasının nedeni bilgi temasındaki verilerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma ile elde edilen bilgiler doğrultusunda;

- ✓ Atatürkçülük kazanımlarının öğretilmesinde ders kitabında verilen konular görsel öge bakımından zenginleştirilebilir.
- ✓ Atatürkçülük kazanımlarının sayısı ve niteliği artırılarak programda yeni düzenlemelere gidilebilir.

### Kaynakça

- Bektaş, Ö. (2006). İlköğretim 4-5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programında Atatürkçülük Konuları ve Bu Konuların Öğreniminde Öğretmen Rolü, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 69-107.
- Büyükalın F., S. (2011). *T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Programının Değerlendirilmesi*. L. Küçükahmet, (Edt.).Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde (324-338). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çeçen, Anıl (2006). *Kemalizm*. İstanbul: Fark Yayınları.
- Çiftçi, H. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Evirgen, Ö.F., Özdural, Z., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2017a). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, Ankara:MEB
- Evirgen, Ö.F., Özkan, J., Öztürk, S. ve Özdural, Z. (2017b). *İlkokul Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, Ankara:MEB
- Gül, M. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. 7. Baskı. Ankara: Barış Platin Kitabevi.
- Karaaslan, E. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, O. (2008). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi (Zonguldak İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd Ed.)*, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],(2005) *Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu* Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],(2017 ) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.Ankara
- Özensoy, A.U. ve Aynacı, C. (2016) *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Berkay Yay.
- Şahin, S. C., Bayram, Ö. ve Midilli, A. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara:Koza yay.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2004). Sosyal Bilgiler Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıf) Öğretim Programı Atatürkçülük İlgili Konu ve Kazanımları Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 13.12.16 tarihinde erişilmiştir.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (27), 461-487.



- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. S. (2006), *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İlköğretimde Öğretimi*, Dr.Y. Doğaner (Edt.). Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi 10-11 Kasım 2005 içinde (s.24-44) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Zogo, A. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Edirne.



## Sanal Ortamlardaki Öğretmen-Öğrenci Arkadaşlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*The Analysis of the Teacher-Student Friendship in Virtual Environments in Terms of Various Variables*

**Gülenay Nagihan Kılıç\* & İbrahim Kocabaş\*\***

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 yılı güz döneminde İstanbul ilinde görev yapan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin verileri toplamak için Akkoyunlu ve diğerlerinin (2015) geliştirdiği "Facebook'da öğrencilerimle arkadaşım" ve "Facebook'da öğrencilerimle arkadaş değilim" ölçeklerinden faydalanılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modelinde oluşturulmuştur. Elde edilen veriler analiz programıyla t-test ve ANOVA testleriyle analiz edilip, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Analizlerde, sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının hangi boyutta olduğu, öğretmenlerin sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olma durumunun cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşması ve öğretmenlerin sosyal medya arkadaşlığının çeşitli öğretmenlik algıları ile ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin sosyal medya arkadaşlığını önemsemediği ve sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaşlık kurma düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebepleri öğretmen-öğrenci ilişkilerinin resmi olması gerektiğini düşünme, rahat paylaşım yapamamaktan çekinme, otoritesinin sarsılacağına düşünme, özel hayatın korunmasının gerektiğini düşünme gibi sebepler olarak belirlenmiştir. Sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olan ve olmayan öğretmenlerin çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol etme durumu incelendiğinde iki grupta da çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol eden öğretmenlerin okul algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olup olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanal arkadaşlık, sosyal medya, öğretmen, öğrenci

### Abstract

The aim of this study is to evaluate teacher-student friendship in virtual environments in terms of various variables. The working group consist of 340 teachers working in the province of Istanbul. To collect data related to the research, it is used the scale of "I am friend with my students on Facebook" and "I am not friend with my students on Facebook" developed by Akkoyunlu and others (2015). The study was conducted in a screening model, which is one of the quantitative research designs. The obtained data were analyzed by t-test and ANOVA tests with analysis program, and the results were presented in tables. In the analyzes, the aspects of teacher-student friendship in virtual environments, the differentiation of teachers being friends with students in virtual environments in terms of their gender, age, occupational seniority variables and the relationship between of social media friendship and perception of teaching were investigated. As a result; the level of teachers' friendship with their students in virtual environments is found to be low. The reasons for this have been determined as to think that teacher-student relations should be official, to feel not comfortable sharing, to think that the authority is shaken, to protect private life. It is also concluded that teachers do not care about the social media friendship. When the situation of controlling social media accounts in working hours of teachers who are friends and not friends with students in virtual environments is examined, it is concluded that teachers who control social media accounts during working hours in both groups have higher level of school perception. When the results are examined in general, it is concluded that friendship with students in the virtual environment is not related to responsibility perception, student perception, professional identity perception and school perception.

**Keywords:** Virtual friendship, social media, teacher, student

\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nagihangulenay@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-6280-8537](https://orcid.org/0000-0002-6280-8537)

\*\* (Prof. Dr.); Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ibrahimkocabas06@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-3540-2427](https://orcid.org/0000-0002-3540-2427)

## Extended Summary

### Purpose and Significance

Communication is one of the important conditions for existence for individuals and societies. Technological advances in communication tools that change and evolve gradually become an extension of our body and this makes them more and more indispensable for us every day (Yengin, 2016). The ways in which individuals who are to be made by communities communicate with each other also differ. While face-to-face communication is preferred in traditional societies, in modern societies, faster and more independent internet communication can be preferred (Okur & Özkul, 2015). The social networks established by the developments in the internet have begun to be used as a very common means of communication among young people in particular.

Today, the use of social media is steadily increasing and it becomes addictive in some individuals. In particular, a certain age group spends the majority of its time on social networking sites and communicates through these sites (Benzer & Gul, 2013). Social media has many features that can improve the educational process. One of the most fundamental features of social media-supported education is the increase in student-teacher interaction in the traditional education system, the use and aggregation of digital tools, and aggregation. The precise definitions of educational processes are also changing with the transfer of communication to social environments. Teachers can continue their education process using virtual networks. This fact indicates that teachers are under an informal influence which is bigger and more intense than their formal education process. The attitude that is required to be shown against these developments by education side, especially by the teachers has not been made clear or defined yet. This attitude is variable depending on professional perceptions, characters, preferences etc. of teachers.

The purpose of this study is to evaluate teacher-student friendship in virtual environments in terms of various variables. Some questions have been investigated considering this purpose: Which level is the teacher-student friendship in virtual environments? Does the status of teachers' friendship with students in virtual environments differ according to gender, age, occupational seniority variables? What is the relationship of teachers' social media friendship with the perception of teaching?

### Methodology

This study employed a screening model, which is a quantitative research method used to describe to evaluate teacher-student friendship in virtual environments in terms of various variables. This questionnaire was given to 340 teachers working in the province of Istanbul. Akkoyunlu and others (2015) developed the "I am friend with my students on Facebook" and "I am not friend with my students on Facebook" scale, which was used as to collect data. The purpose of this instrument providing to make a relation between the tendency and reasons of teachers to add their students as "Friend" on Facebook and their professional perceptions. There are four sub-scales of the scale: responsibility perception, student perception, professional perception and school perception. An SPSS package program was used for statistical analysis of the data. The researchers used parametric measurements by deciding that the normal distribution of the data was appropriate. Data obtained from this study were analyzed using percentage, frequency, arithmetic mean, dependent groups t-test, and ANOVA.

### **Results, discussion and conclusion**

As a result; the level of teachers' friendship with their students in virtual environments is found to be low. The reasons for this have been determined as to think that teacher-student relations should be official, to feel not comfortable sharing, to think that the authority is shaken, to protect private life. When the situation of controlling social media accounts in working hours of teachers who are friends and not friends with students in virtual environments is examined, it is concluded that teachers who control social media accounts during working hours in both groups have higher level of school perception. When the results are examined in general, it is concluded that friendship with students in the virtual environment is not related to responsibility perception, student perception, professional identity perception and school perception. Another consequence of the research is that teachers do not care about their social media friendship. Since teachers do not care about their social media friendship, it can be said that they have not contacted their students on social platforms.

As a result of the research, the use of teachers' virtual environment varied according to the branches. Informed social media use and time management training can be given to teachers to reduce differences in virtual environment use and to make this use more efficient. Teachers can use the virtual environment more efficiently and work to prevent excessive use. A similar study can be done to measure the perceptions of students' friendship with their teachers.

## Giriş

İletişim bireyler ve toplumlar için var olmanın önemli koşullarından biridir ve bu noktada iletişim araçları da aynı etki ve öneme sahiptir. Teknolojik gelişmelerle değişen ve gelişen iletişim araçları gün geçtikçe bedenimizin bir uzantısı halini almakta ve bu durum da onları bizler için her geçen gün daha da vazgeçilmez kılmaktadır (Yengin, 2016). Toplumların yapısına göre bireylerin iletişim kurma yöntemleri de farklılaşabilmektedir. Geleneksel toplumlarda daha çok yüz yüze iletişim tercih edilirken, modern toplumlarda daha hızlı ve mekândan bağımsız olan internetten iletişim de tercih edilebilmektedir (Okur & Özkul, 2015). Teknolojideki gelişmelerle birlikte, insanlık iletişim açısından bugüne kadar gelinebilmiş en geniş imkânlarla ulaşmıştır. Yapılan çalışmalarda ortalama bir bireyin günde 7 saatini internette geçirdiği ve bu 7 saatin 3 saati sosyal ağlarda geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde internette yaşanan gelişmeler sayesinde kurulan sosyal ağlar, özellikle de gençler arasında oldukça yaygın bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Fakat bu kullanımın olumlu ve olumsuz etkileri de sürekli gündeme gelmektedir. Olumlu olarak görülen özellikler hızlılık, özgür ifade ortamı, zaman ve mekân sınırlılığının olmaması, hiyerarşik yapının ortadan kalkması, zaman tasarrufu sağlaması, bilgi paylaşımının kolaylaşması gibi noktalar; bireyselliğin daha da artmasına bağlı olarak yüz yüze iletişimin zayıflaması, bağımlılık yaratan uygulamalar halini alması, bilgi kirliliğine yol açması gibi olumsuz özellikleri de dile getirilmektedir (Yengin, 2016). Bu nedenle sosyal ağlar kullanılırken dikkatli olunmalı, en az zararla en fazla fayda sağlanmaya çalışılmalıdır.

İnternet bugün her alanda, her türlü konuda çeşitli siteleri içinde barındırmaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılanlardan biri de sosyal paylaşım siteleridir (Benzer & Gül, 2013). Sosyal paylaşım sitelerinin ortaya çıkışı 1997'li yıllara dayansa da 2004 yılından sonra popüler olmaya başlamıştır. Web 2.0 ürünü olan sosyal paylaşım siteleri kullanıcılarını hem üretici hem de tüketici konumuna getirmektedir (Okur & Özkul, 2015). Bu da daha fazla tercih edilmesine neden olabilmektedir. Özellikle gençlerin yaygın olarak sosyal medya araçlarını kullanması ailesi, yakın çevresi ve hatta öğretmenlerini de etkilemektedir ve sosyal paylaşım sitelerinin yaygınlaşmasını hızlandırmaktadır.

Günümüzde sosyal medya kullanımı giderek artmakta ve bazı bireylerde bağımlılığa dönüşmektedir. Özellikle belli bir yaş grubu zamanının büyük çoğunluğunu sosyal paylaşım sitelerinde geçirmekte ve iletişimini bu siteler üzerinden gerçekleştirmektedir (Benzer & Gül, 2013). Teknolojinin gelişimiyle sanal ortamlara erişim giderek kolaylaşmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında da sosyal medyanın kullanımı öğretmen-öğrenci ilişkilerini farklı bir boyuta taşımaktadır. Bazı öğretmenler ve öğrenciler sanal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri için sosyal medya arkadaşlıkları kurmaya olumlu yaklaşırken, bazı öğretmen ve öğrenciler de özel yaşamı ihlal ettiği düşüncesiyle bu tür arkadaşlıklara olumsuz yaklaşmaktadır. Sosyal ağlarda öğretmen-öğrenci arkadaşlığının olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili yeterli çalışma da bulunmamaktadır (Buket Akkoyunlu, 2015). Denetimi olmayan sanal ortamlardaki arkadaşlıkların etkileri yeni bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Bu araştırma ile de sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının genel bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılacaktır.

## İletişim

İletişim, duygu ve düşüncelerin çeşitli yollarla aktarılmasıdır. Dökmen'e (1996) göre iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Dicle'ye (1974) göre ise iletişim duygu ve düşüncelerin karşılıklı alışverişi ve taraflar arasında ortak bir anlayışın oluşturulmasıdır. İletişim insanlık tarihiyle başlamış eski bir kavramdır. İnsan önce kendisiyle sonra da çevresindekilerle sürekli iletişim kurmaktadır. Bu nedenle iletişim hem bireysel hem de toplumsal bir süreçtir. Teknolojinin de gelişmesiyle bu süreç daha da hızlanmıştır. Bu nedenle teknolojinin etkin bir şekilde



kullanımı toplumlar ve ülkeler için önem kazanmıştır (Kocabaş, 2014). Yaygınlaşan teknolojiyle ve insanların iletişim ihtiyacının artmasıyla iletişim sanal ortamlara taşınmıştır. İnternet aracılığıyla dünyanın her yeriyle anında iletişim kurulabilmektedir. İletişim bireyler ve toplumlar için var olmanın önemli koşullarından biridir ve bu noktada iletişim araçları da aynı etki ve öneme sahiptir (Yengin, 2016). Sosyal paylaşım siteleri aralarında örtük ve zayıf bağlar olan bireylerin iletişim kurmasına imkân sağlayan bir platformdur ve aralarında güçlü bağlar olan bireyler arasında da iletişimi güçlendirmeye imkân sağlamaktadır (Okur & Özkul, 2015). Bunun gibi sebeplerle sosyal medya iletişimi için kaçınılmaz bir unsur haline gelmeye başlamıştır.

### **Sanal Ortam ve Sosyal Medya**

Sanal ortam, sanal gerçeklik teknolojisini kullanarak katılımcının gördüğü ve keşfettiği, bilgisayar tarafından oluşturulmuş ortamlardır (Yıldız, 2009). Sosyal medya ise zaman ve mekân sınırlaması olmadan mobil araçlarla, paylaşımın ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim şeklidir. Genel olarak bireylerin internette birbirleriyle yaptığı diyaloglar ve paylaşımlar sosyal medyayı oluşturur (Vural ve Bat, 2010). Eröz ve Doğdubay'a (2012) göre sosyal medyayı, kullanıcıların bilgilerini, görgülerini, ilgi alanlarını internet ya da mobil ortam aracılığıyla paylaştıkları sosyal platformlar olarak tanımlamak mümkündür. Sosyal medya bireylerin yaşamında eksik kaldığını düşündükleri bölümleri tamamlamak için kullandıkları bir araç olarak da değerlendirilebilir (Çolak ve Doğan, 2016). Sosyal medya, hedef kitlenin katılımının olduğu, geliştirilebilir, etkileşimli, içinde toplulukları barındıran ve toplulukları birbirine bağlayan çevrim içi iletişim kanalları olarak da tanımlanmıştır. yani sanal ortamlarda iletişim kurmayı sağlayan araçlara sosyal medya ağları denilmektedir. Sosyal medya ağlarının insanları hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Tanrıverdi ve Sağır, 2014). Kişilerin özel hayatlarını deşifre etmesi gibi çeşitli nedenlerle eleştiri konusu olmasına rağmen bu durum sosyal ağlara olan ilgiyi azaltmamaktadır (Vural ve Bat, 2010). Buna rağmen özellikle internet Web 2.0 (Facebook, Twitter, Blogger, vb) tabanlı sanal ortam ürünlerinin sosyal ağ teknolojisi olarak dünyaca yaygınlaşmış oldukları ve bu durumun artan şekilde devam edeceğine dair bir öngörü vardır (Cemaloğlu ve Bıçak, 2015). Giderek artan sosyal medya uygulamaları da bunun bir göstergesidir.

Sosyal ağ siteleri bireylerin internet üzerinden toplum yaşamı içinde kendilerini tanımlayarak, aynı kültürel seviyede rahatlıkla anlaşabilecekleri insanlarla internet iletişim metotları ile iletişime geçmek için ve sosyal yaşamda yapılan çeşitli jestleri simgeleyen sembolik hareketleri göstererek sosyal iletişim kurmaya yarayan web siteleridir (Toğay, Akdur, İbrahim ve Bilici, 2013). Günümüzde kullanılan pek çok sosyal ağ sitesi bulunmaktadır. Bu ağların teknolojiyle uyumunu sağlamak için mobil uygulamaları da yapılmaktadır. Mobil uygulamaların da yaygınlaşmasıyla sosyal medya her an kullanılabilir hale gelmiştir ve kullanıcılar pek çok farklı nedenle bu uygulamaları kullanmaktadır. Yalnızlık da sosyal medya kullanım sebeplerindedir. Savcı ve Aysan'ın (2016) yaptığı çalışmaya göre sosyal medya doğrudan yalnızlığa itmektedir. Sosyal medyanın yaygın olarak kullanılma nedenlerinden biri de bu uygulamaların ücretsiz ve herkes tarafından erişilebiliyor olmasıdır.

### **Eğitimde Sosyal Medya Kullanımı**

Sosyal medya, eğitim süreçlerini geliştirebilecek birçok özelliğe sahiptir. Sosyal medya destekli eğitimin en temel özelliğinden biri, geleneksel eğitim sistemindeki öğrenci, öğretmen etkileşimlerini artırmak, dijital araçları kullanıp bir araya getirmek ve toplamaktır (Toğay, Akdur, İbrahim ve Bilici, 2013). Sosyal medyanın öğrenen yaşamındaki etkisi düşünüldüğünde eğitim ortamlarını düzenleyenlerin bu etkiye kayıtsız kalması düşünülemez. Hem eğitimcilerin hem de planlayıcıların sosyal medya olanaklarını tanımları ve öğretimi desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla

kullanmaları bu nedenle önemli görülmektedir (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015). Yapılan araştırmalar, içinde bulunduğumuz bilişim çağında kullanımı gittikçe yaygınlaşan sosyal paylaşım sitelerinin, okulların vazgeçilmez unsurları olan öğretmen ve öğrencileri sosyal ağlarda aktif bir katılımcılığa sevk ettiğini, öğretmen-öğrenci etkileşimini hızla artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler sosyal ağ sitelerinde öğrencileriyle arkadaş olmakta ve irtibat kurmaktadır (Cemaloğlu ve Bıçak, 2015). İletişimin sosyal ortamlara da taşınmasıyla eğitim süreçlerinin keskin tanımları da değişmektedir. Öğretmenler sanal ağları kullanarak da eğitim sürecini devam ettirebilmektedir.

### **Sanal Ortamların Eğitimde Kullanılmasıyla Değişen Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları**

Eğitimin en önemli unsurlarından birisi öğretmendir. Etkili bir eğitim faaliyetinin yürütülmesinde öğretmene büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılması bu sorumluluklar içerisinde yer alanlardan bazılarıdır (Cerit, 2008). Öğretmenin öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar yapılmakla birlikte bu rol ve sorumluluklar: öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sıralanabilir. Bir öğretmen olarak öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığının çoğu onun rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soru sorma yerine tek ve açık bir soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışları olarak bulunmuştur. Başarılı öğretmenlerin öğrencilerinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden akademik gelişmelerinden sorumluluk payı çıkaran, konusuna hakim, derste konusu ile ilgili çalışmalara yönelik olan aktif ve bilgili kişi olarak belirlenmektedir. Öğretmen başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996). Bu nedenle öğretmenin davranışları eğitim sürecinde çok önemli bir etkidir. Eğer öğretmen rol ve sorumluluklarını eksik ya da yanlış gerçekleştirirse eğitim sürecinde aksamalara neden olur.

Dünyada meydana gelen teknolojik değişimler öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının da değiştirmeye başlamıştır. Öğretmenlere sanal ortamlar üzerinden öğrencilere materyal sunma, ödev verme, öğrenme ortamı yaratma gibi sorumluluklar yüklenmiştir. Bu durum öğretmenlerin sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda sanal ortamlarda da öğrencilerin gözlemcisi olmasını gerektirmektedir.

### **Etik ve Sosyal Medya**

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru yanlış ya da iyi kötü gibi kavramları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini. Basit bir anlatımla etik; doğru ve yanlış ölçütleri ortaya koyan, iyi bir yaşamı amaçlayan ahlaki kurallar bilimidir (Çelebi & Akbağ, 2012). Etiğin amacı; insanın iyi temellendirilmiş ahlaki kararları kendi başına vermesini ve kendi kararlarını verirken de daha yetkin olduğu düşünülen kişilere teslim olmamasını sağlamaktır (Demirtaş, Şener, & Karabatak, 2013). Sosyal medyada da bireysel ve toplumsal görüşler paylaşıldığı için bu alanda da etik söz konusu olmaktadır.

Manavcıoğlu'na (2009) göre sosyal medya araçlarında kullanıcıların çoğu mahremiyet sınırlarını kaldıran tarzda içerik oluşturduğu ve kişisel bilgilerini paylaştıkları için birbirlerinin özel alanlarına müdahale edebilmektedirler. Bu müdahale, birçok etik dışı davranışın kaynağını oluşturmaktadır. İnternet kullanıcılarının kendilerini ifade etmek, mesleki deneyimlerini, bilgi ve görüşlerini paylaşmak yerine sadece para kazanmak amacıyla içerik oluşturmaları ve diğer

kullanıcılarla paylaşımları sosyal medyanın amacına ters düşen davranışlardandır. Sosyal medyada kullanıcıların oluşturduğu içerik var olduğu sürece etik sorun yaşanma olasılığı devam edecektir. Çünkü her kullanıcı içerik oluştururken kendilerine göre haklı nedenlerle ve farklı amaçlarla hareket etmektedir. Kimi içerik herhangi bir sorun oluşturmazken hatta kullanıcılar açısından faydalıyken kimi içerik ise hem içeriği üreten açısından hem de içeriği dağıtan açısından etik ve hukuki sorun oluşturmaktadır (Manavcıoğlu, 2009). İnsanların duygu ve düşüncelerinin birbirinden farklı olması bu sorunların asıl nedenidir. Net bir doğru tanımının olmaması sosyal ağlarda yapılan paylaşımların farklı yorumlanmasına neden olmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının genel bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla cevaplandırılmaya çalışılan sorular şu şekildedir: Öğretmenlerin sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olma durumu hangi düzeydedir? Öğretmenlerin sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olma durumu cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmenlerin meslek algısı sanal arkadaşlığı etkiler mi?

### Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Genel tarama deseni, çok fazla birimden oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamı veya evrenden alınan bir grubun, örnek veya örneklem üzerinde yapılacak tarama düzenlemelerinde kullanılır (Karasar, 2016). Bu çalışmada da konu hakkındaki genel durumu ortaya koymak amaçlandığı için tarama deseni kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 yılı güz döneminde İstanbul ilinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma toplamda 340 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 209'u kadın, 131'i erkektir. Ayrıca bu öğretmenlerin 128'i sosyal medya platformlarında öğrencileriyle arkadaş olduğunu belirtirken, 212 öğretmen ise sosyal medya platformlarında öğrencileriyle arkadaş olmadığını belirtmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada Akkoyunlu ve diğerlerinin (2015) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek temel olarak 169 maddelik iki alt ölçekten oluşmakta ve her alt ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısı olarak tanımlanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. (1: Kesinlikle Uymuyor, 5: Kesinlikle Uyuyor). Birinci alt ölçek "Facebook'da öğrencilerimle arkadaşım" ve ikinci alt ölçek "Facebook'da öğrencilerimle arkadaş değilim" şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçeğin uygulaması gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Ölçekler farklı okul türlerindeki okullara dağıtılmış, gönüllü öğretmenlerin cevapladığı ölçekler belli zaman aralıklarında toplanmıştır. Bu süreç toplamda 3 ay devam etmiştir. Toplamda 384 ölçek toplanmış bunlardan 44'ü eksik veya özensiz doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama işleminden sonra ölçeklerin değerlendirilme aşamasına geçilmiştir. Eksik, özensiz, hatalı ve rastgele doldurulan ölçekler değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir. Uygulamadan sonra ölçme araçlarındaki veriler programa aktarılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili analizler yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağıldığı gözlemlendiğinden, *t*-test ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmaya ait verilerin dağılımı ve yapılan analizler bu kısımda yer almaktadır. Birinci kısımda sosyal medyada öğrencilerimle arkadaşım ölçeğini yanıtlayan öğretmenlerin analizleri, ikinci kısımda ise sosyal medyada öğrencilerimle arkadaş değilim ölçeğini yanıtlayan öğretmenlerin analizi yer almaktadır.

#### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Bulgular

Bu bölümde ölçeğin ilk kısmına ait soruları cevaplayan öğretmenlerle ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 1. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Verilerin Yüzdelik Dağılımı**

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	90	70,3
	Erkek	38	29,7
<b>Yaş</b>	25 yaş ve altı	15	10,9
	26-35 yaş arası	55	43,0
	36-45 yaş arası	44	34,4
	46 yaş ve üstü	15	11,7
<b>Mesleki Kıdem</b>	1 yıldan az- 5 yıl	39	30,5
	6-10 yıl	30	23,4
	11-15 yıl	25	19,5
<b>Branş</b>	16 yıl ve fazlası	34	26,6
	Temel Bilimler	25	19,5
	Sosyal Bilimler	38	29,7
<b>Sosyal Medya Kullanım Süresi</b>	Diğer	65	50,8
	1-5 yıl	22	17,2
	6-10 yıl	74	57,8
<b>Günde Ortalama Sosyal Medya Hesaplarına Erişim Sayısı</b>	11 yıl ve fazlası	32	25,0
	1-5 kez	47	36,7
	6-10 kez	49	38,3
<b>Çalışma Saatlerinde Sosyal Medyaya Erişim</b>	11 ve fazlası	32	25,0
	Evet	47	36,7
<b>Sosyal Medya Arkadaşlığını Önemseme</b>	Hayır	81	63,3
	Evet	15	11,7
<b>TOPLAM</b>	Hayır	113	88,3
		128	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %70,3'ünün kadın, %29,7'sinin erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında büyük çoğunluğun 26-45 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Lisans eğitim süresi nedeniyle 26 yaş altı öğretmenlerin fazla olmaması normaldir. Mesleki kıdem sonuçları da öğretmenlerin yaş oranıyla paralellik göstermektedir. Bu da beklenen bir sonuçtur. Branşa göre bakıldığında ise diğer branş öğretmenlerinin temel ve sosyal bilimler öğretmenlerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal medya kullanım süresine bakıldığında öğretmenlerin çoğunun 6-10 yıldır sosyal medya kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Günde ortalama sosyal medya hesaplarına erişim sayıları benzerlik gösterse de en fazla 6-10 kez sosyal medya hesaplarına erişim yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Cinsiyet Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için *t*-testi ile sınanmıştır.

**Tablo 2. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	Kadın	90	3,88	0,795	1,873	0,063
	Erkek	38	4,17	0,848		
Öğrenci Algısı	Kadın	90	2,74	0,929	1,179	0,241
	Erkek	38	2,97	1,118		
Mesleki Kimlik Algısı	Kadın	90	2,65	0,861	0,616	0,539
	Erkek	38	2,75	0,907		
Okul Algısı	Kadın	90	2,27	0,918	1,443	0,152
	Erkek	38	2,54	1,057		

\*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olma durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan *t*-testinin sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Yaş Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

**Tablo 3. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	25 yaş ve altı	14	4,142	0,649	0,265	0,851
	26-35 yaş	55	3,963	0,897		
	36-45 yaş	44	3,947	0,816		
	46 yaş ve üstü	15	3,888	0,708		
Öğrenci Algısı	25 yaş ve altı	14	3,214	0,746	2,013	0,116
	26-35 yaş	55	2,684	0,945		
	36-45 yaş	44	2,719	1,087		
	46 yaş ve üstü	15	3,200	0,941		
Mesleki Kimlik Algısı	25 yaş ve altı	14	2,869	1,136	1,109	0,348
	26-35 yaş	55	2,633	0,852		
	36-45 yaş	44	2,575	0,847		
	46 yaş ve üstü	15	2,988	0,727		
Okul Algısı	25 yaş ve altı	14	2,517	1,115	1,337	0,265
	26-35 yaş	55	2,304	0,949		
	36-45 yaş	44	2,233	0,949		
	46 yaş ve üstü	15	2,766	0,883		

\*p<0,05



Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olma durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

#### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Mesleki Kıdem Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

**Tablo 4. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	39	3,957	0,838	1,185	0,318
	6- 10 yıl	30	4,044	0,852		
	11-15 yıl	25	4,160	0,739		
	16 yıl ve fazlası	34	3,774	0,815		
Öğrenci Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	39	2,863	0,880	0,113	0,953
	6- 10 yıl	30	2,855	0,856		
	11-15 yıl	25	2,733	1,158		
	16 yıl ve fazlası	34	2,784	1,118		
Mesleki Kimlik Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	39	2,696	0,933	0,572	0,635
	6- 10 yıl	30	2,838	0,814		
	11-15 yıl	25	2,633	0,926		
	16 yıl ve fazlası	34	2,558	0,826		
Okul Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	39	2,320	0,981	0,061	0,980
	6- 10 yıl	30	2,366	0,834		
	11-15 yıl	25	2,330	1,142		
	16 yıl ve fazlası	34	2,411	0,953		

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olma durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

#### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Branş Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

**Tablo 5. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	Temel bilimler	25	4,013	0,974	0,050	0,951
	Sosyal bilimler	38	3,947	0,803		
	Diğer	65	3,964	0,775		
Öğrenci Algısı	Temel bilimler	25	2,760	0,930	0,114	0,866
	Sosyal bilimler	38	2,771	0,933		
	Diğer	65	2,861	1,055		
Mesleki Kimlik Algısı	Temel bilimler	25	2,633	0,762	0,827	0,440
	Sosyal bilimler	38	2,833	0,899		

	Diğer	65	2,610	0,898		
<b>Okul Algısı</b>	Temel bilimler	25	2,360	0,838	0,225	0,799
	Sosyal bilimler	38	2,440	0,969		
	Diğer	65	2,307	1,017		

\*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olma durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Çalışma Saatlerinde Sosyal Medya Kullanım Analizi

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol edip etmemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için *t*-testi ile sınanmıştır.

**Tablo 6. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaşım Ölçeğine Ait Sosyal Medya Kullanımına İlişkin *t*-test Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
<b>Sorumluluk Algısı</b>	Evet	47	4,099	0,851	1,378	0,171
	Hayır	81	3,893	0,795		
<b>Öğrenci Algısı</b>	Evet	47	3,028	1,018	1,874	0,063
	Hayır	81	2,691	0,958		
<b>Mesleki Kimlik Algısı</b>	Evet	47	2,797	0,939	1,155	0,250
	Hayır	81	2,613	0,830		
<b>Okul Algısı</b>	Evet	47	2,643	1,015	2,613	0,010*
	Hayır	81	2,191	0,899		

\*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olma durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik algısıyla çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol etme durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan *t*-testinin sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

Ancak yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol etme durumları ile okul algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan post-hoc Tamane analizi sonucunda çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol eden öğretmenlerin okul algısı etmeyenlere göre yüksek bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu beklenmeyen bir sonuçtur. Fakat bu algı kapsamında öğretmenlerin sosyal medyada daha rahat mesaj verdiğini düşünmesi, okulun resmi havasından uzaklaşmak istemesi ve resmi kimliklerinin dışında da tanınmak istemesi gibi boyutları göz önünde bulundurulduğunda okul algılarının yüksek olması normaldir.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Bulgular

Bu bölümde ölçeğin ikinci kısmına ait soruları cevaplayan öğretmenlerle ilgili analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Verilerin Yüzdelerle Dağılımı**

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	119	56,1
	Erkek	93	43,9
<b>Yaş</b>	25 yaş ve altı	17	8,0
	26-35 yaş arası	101	47,6
	36-45 yaş arası	55	25,9
	46 yaş ve üstü	39	18,4
<b>Mesleki Kıdem</b>	1 yıldan az- 5 yıl	54	25,5
	6-10 yıl	55	25,9
	11-15 yıl	34	16,0
<b>Branş</b>	16 yıl ve fazlası	69	32,5
	Temel Bilimler	28	13,2
	Sosyal Bilimler	74	34,9
<b>Sosyal Medya Kullanım Süresi</b>	Diğer	110	51,9
	1-5 yıl	71	33,5
<b>Günde Ortalama Sosyal Medya Hesaplarına Erişim Sayısı</b>	6-10 yıl	101	47,6
	11 yıl ve fazlası	40	18,9
<b>Çalışma Saatlerinde Sosyal Medyaya Erişim</b>	1-5 kez	132	62,3
	6-10 kez	46	21,7
	11 ve fazlası	34	16,0
<b>Sosyal Medya Arkadaşlığını Önemseme</b>	Evet	61	28,8
	Hayır	151	71,2
<b>TOPLAM</b>	Evet	18	8,5
	Hayır	194	91,5
		212	100

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %56,1'inin kadın, %43,9'unun erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın verileriyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde büyük bir kısmın 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerin az olması, öğretmenlik eğitiminin tamamlanması için gereken süre göz önünde bulundurulduğunda beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında benzerlikler gözlenmektedir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımına bakıldığında diğer branşlardaki öğretmenlerin, temel ve sosyal bilimlerdeki öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal medya kullanım süresi çeşitlilik göstermesine karşın, günde ortalama sosyal medyaya erişim sayıları genel olarak 1-5 kez olarak saptanmıştır. Çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol etme durumuna bakıldığında %71,2 gibi büyük bir kısmın sosyal medya hesaplarını kontrol etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yoğun çalışma saatleri ve meslek etiği gereği çıkan bu sonuç beklenen bir durumdur.

### **Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Cinsiyet Analizi**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için *t*-testi ile sınanmıştır.

**Tablo 8. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-test Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	Kadın	119	3,319	0,677	0,243	0,808
	Erkek	93	3,296	0,662		
Öğrenci Algısı	Kadın	119	3,119	0,876	0,423	0,673
	Erkek	93	3,064	1,022		
Mesleki Kimlik Algısı	Kadın	119	2,420	0,879	-1,219	0,224
	Erkek	93	2,569	0,897		
Okul Algısı	Kadın	119	2,246	0,791	-0,541	0,589
	Erkek	93	2,311	0,965		

\*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testinin sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

#### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Yaş Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

**Tablo 9. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	25 yaş ve altı	17	3,223	0,603	1,800	0,148
	26-35 yaş	101	3,419	0,569		
	36-45 yaş	55	3,189	0,777		
	46 yaş ve üstü	39	3,230	0,747		
Öğrenci Algısı	25 yaş ve altı	17	3,264	0,885	1,522	0,210
	26-35 yaş	101	3,155	0,883		
	36-45 yaş	55	2,868	0,971		
	46 yaş ve üstü	39	3,185	1,043		
Mesleki Kimlik Algısı	25 yaş ve altı	17	2,352	0,755	1,129	0,338
	26-35 yaş	101	2,490	0,819		
	36-45 yaş	55	2,372	0,903		
	46 yaş ve üstü	39	2,692	1,070		
Okul Algısı	25 yaş ve altı	17	2,235	0,941	0,826	0,481
	26-35 yaş	101	2,310	0,834		
	36-45 yaş	55	2,133	0,959		
	46 yaş ve üstü	39	2,401	0,802		

\*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Mesleki Kıdem Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınınmıştır.

**Tablo 10. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	54	3,34	0,527	0,571	0,635
	6- 10 yıl	55	3,381	0,623		
	11-15 yıl	34	3,205	0,69		
	16 yıl ve fazlası	69	3,278	0,789		
Öğrenci Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	54	3,148	0,872	0,177	0,912
	6- 10 yıl	55	3,127	0,943		
	11-15 yıl	34	3,014	0,843		
	16 yıl ve fazlası	69	3,068	1,047		
Mesleki Kimlik Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	54	2,379	0,83	0,740	0,529
	6- 10 yıl	55	2,568	0,776		
	11-15 yıl	34	2,375	0,754		
	16 yıl ve fazlası	69	2,558	1,063		
Okul Algısı	1 yıldan az – 5 yıl	54	2,302	0,824	0,153	0,928
	6- 10 yıl	55	2,303	0,873		
	11-15 yıl	34	2,186	0,884		
	16 yıl ve fazlası	69	2,275	0,911		

\*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Branş Analizi

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınınmıştır.

**Tablo 11. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	Temel bilimler	28	3,492	0,642	1,221	0,297
	Sosyal bilimler	74	3,289	0,600		
	Diğer	110	3,276	0,716		
Öğrenci Algısı	Temel bilimler	28	3,580	0,772	4,649	0,011*
	Sosyal bilimler	74	2,966	0,928		
	Diğer	110	3,059	0,957		
Mesleki Kimlik Algısı	Temel bilimler	28	2,660	0,831	0,623	0,537
	Sosyal bilimler	74	2,456	0,906		
	Diğer	110	2,461	0,892		
Okul Algısı	Temel bilimler	28	2,440	0,898	0,763	0,468
	Sosyal bilimler	74	2,202	0,861		
	Diğer	110	2,281	0,871		

\*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmama durumlarının sorumluluk, mesleki kimlik ve okul algısıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir



farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

Ancak yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin branşı ile öğrenci algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Grubun homojen dağılmasından dolayı yapılan post-hoc Tukey analizi sonucunda branşı temel bilimler olan öğretmenlerin branşı sosyal bilimler ve diğer olanlara göre öğrenci algısı yüksek bulunmuştur.

### Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Sosyal Medya Analizi

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorumluluk algısı, öğrenci algısı, mesleki kimlik algısı ve okul algısının çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol edip etmemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem için *t*-testi ile sınanmıştır.

**Tablo 12. Sosyal Medyada Öğrencilerimle Arkadaş Değilim Ölçeğine Ait Sosyal Medya Kullanımına İlişkin t-test Analizi**

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Sorumluluk Algısı	Evet	61	3,350	0,645	0,571	0,569
	Hayır	151	3,292	0,680		
Öğrenci Algısı	Evet	61	3,176	0,884	0,793	0,429
	Hayır	151	3,062	0,964		
Mesleki Kimlik Algısı	Evet	61	2,553	0,838	0,701	0,484
	Hayır	151	2,458	0,909		
Okul Algısı	Evet	61	2,502	0,859	2,448	0,015*
	Hayır	151	2,183	0,860		

\* $p < 0,05$

Bu analizde sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmayan öğretmenlerin çalışma saatlerinde sosyal medya kullanıp kullanmama durumu ile çeşitli sorumluluk algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik algısıyla çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol etme durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan *t*-testinin sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

Ancak yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin çalışma saatlerinde sosyal medyayı kontrol etme durumları ile okul algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan post-hoc Tukey analizi sonucunda çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol eden öğretmenlerin okul algısı etmeyenlere göre yüksek bulunmuştur.

### Tartışma ve Sonuç

Cemaloğlu ve Bıçak'ın araştırmasına göre (2015), öğrencilerin sosyal ağlarda daha çok öğretmenlerinin bilgi, beceri ve görüşlerinden yararlanmak, onlarla iletişim kurmak, dersler ve ödevler hakkında sorular yönelmek amacıyla arkadaşlık kurmak istedikleri; öğretmenleri ile sosyal ağlar aracılığıyla kurdukları iletişimin okula yönelik tutumlarında olumlu/olumsuz herhangi bir değişiklik yaratmadığı, öğrencilerin, öğretmenlerinin sosyal ağlardaki paylaşımlarıyla ölçülü, saygılı, kültürlü birer insan olduklarını ve öğretmenlerin sosyal ağlarda özel hayatlarını yansıtan paylaşımlar yapabileceklerini düşündükleri, öğretmenlerin toplumsal değerlere uygun paylaşımlar yaptıkları ancak eğitici-öğretici paylaşımlar yapmadıkları, bulunmuştur. Bu çalışmayla da öğretmenlerin sosyal ağları eğitim amaçlı değil, daha çok kişisel paylaşımlar yapma amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenler de öğrenciler gibi sosyal ağları kişisel amaçlarla kullanmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %70,3'ünün kadın, %29,7'sinin erkek olduğu gözlemlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre de

öğretmenlerin %54,9'u kadın, %45,1'i erkektir (MEB, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın verileriyle karşılaştırıldığında kadın öğretmen sayısının fazla olması beklenen bir sonuçtur. Yapılan araştırmalara göre cinsiyete göre sosyal medya kullanımı incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı gözlenmiştir (Bayraktaroğlu, 2018). Bu araştırmanın sonucunda da cinsiyete göre sosyal medya kullanımında farklılık gözlenmemiş ve sonuçlar diğer çalışmalarla benzerlik göstermiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin %62,4'ü öğrencileriyle sosyal ağlarda arkadaş olmadıklarını belirtirken, %37,6'sı sosyal ağlarda öğrencileriyle arkadaş olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğretmenler sosyal ağlarda öğrencileriyle arkadaş olmayı tercih etmemektedir. Bunun sebepleri öğretmen- öğrenci ilişkilerinin resmi olması gerektiğini düşünme, rahat paylaşım yapamamaktan çekinme, otoritesinin sarsılacağını düşünme, özel hayatın korunmasını düşünme gibi sebepler olabilmektedir. Benzer ve Gül (2013) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal ağları eğitimden çok eğlence amaçlı kullanmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılacak bir eğitimin doğru kullanılmayacağı, dikkatli bir şekilde ele alınamayacağı da görüşler arasındadır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin de sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olmayan öğretmenlerin branşlara göre incelendiğinde temel bilimler öğretmenlerinin öğrenci algıları daha yüksek çıkmıştır. Akkoyunlu (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin internet kullanımını branşlara göre incelediğinde en çok bilgisayar ve fen bilgisi öğretmenlerinin internet kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Fen bilgisi de temel derslerden olduğu için bu branştaki öğretmenlerin öğrenci algısının yüksek çıkması normaldir. Ayrıca sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olan ve olmayan öğretmenlerin çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol etme durumu incelendiğinde iki grupta da çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol eden öğretmenlerin okul algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. We Are Social ve Hootsuite tarafından yayınlanan "Digital in 2017 Global Overview" raporuna göre Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları 3 saatini sosyal medya kullanarak geçirmektedir (Ayvaz, 2018). Bu durumda her kullanımda uzun süreler aktif olarak kullanım sağlandığı gözleniyor. Araştırma sonuçlarına göre sosyal medyada öğrencileriyle arkadaş olan öğretmenlerin %63,3 gibi büyük bir kısmı çalışma saatlerinde sosyal medya hesaplarını kontrol etmemektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin sosyal medya arkadaşlığını önemsemediğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin sosyal medya arkadaşlığını önemsemediği için sosyal platformlarda öğrencileriyle bağlantı kurmadıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin sanal ortamlarda öğrencileriyle arkadaş olup olmama durumlarının sorumluluk, öğrenci, mesleki kimlik ve okul algısıyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir. Çalışma saatleri içerisinde sosyal medya hesaplarını kullanan öğretmenlerin okul algısı daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedenlerini açıklayacak bir araştırma yapılabilir. Ayrıca bu kullanımı eğitimi daha verimli hale getirmek için öğretmenlere eğitimde sosyal medya kullanımı eğitimi gibi konularda eğitimler verilebilir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sanal ortam kullanımı branşlara göre farklılık göstermiştir. Branşlara göre sanal ortam kullanımındaki farklılıkları azaltman ve bu kullanımı daha verimli hale getirmek için öğretmenlere bilinçli sosyal medya kullanımı ve zaman yönetimi eğitimleri verilebilir. Sanal ortamı daha verimli bir şekilde kullanmaları ve fazla kullanımın önüne geçilmesi için çalışmalar yapılabilir. Sanal ortamlardaki öğrencilerin öğretmenleriyle olan arkadaşlık algılarını ölçmek için de benzer bir çalışma yapılabilir.

### Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Oniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-8.
- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., & Erdem, M. (2015). Teacher's Professional Perception as a Predictor of Teacher – Student Friendship in Facebook: A Scale Development Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 242-2589.
- Ayvaz, T. (2018, Mart 8). *İnternet Ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri 2017*. Dijital Ajanslar: <http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2017/> adresinden alındı
- Bayraktaroğlu, K. (2018, Şubat 25). *İlegra Tasarım Sosyal Medya Cinsiyetlerin Kullanım Dağılımı*. İlegra Tasarım : <http://ilegra.com.tr/blog/sosyal-medya-cinsiyetlerin-kullanim-dagilimi/> adresinden alındı
- Benzer, A., & Gül, G. (2013). Turkish Literature Education through the Facebook. *International Online Journal of Educational Sciences*, 452-461.
- Buket Akkoyunlu, G. D. (2015). Facebook'da Öğretmen Öğrenci Arkadaşlığının Açıklayıcısı Olarak Öğretmenin Mesleki Algısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *International Online Journal of Education Sciences*, 245-257.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Bıçak, D. K. (2015). Sosyal Ağlarda Öğretmen - Öğrenci Arkadaşlığına Yönelik Öğrenci Algıları. 51-76.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 693-712.
- Çelebi, N., & Akbağ, M. (2012). A Study for Identification of Ethical Conduct of the Teachers Working at Public High Schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 425-441.
- Çolak, T. S., & Doğan, U. (2016). Does the Use of Social Media Ensure Social Support and Happiness? *International Online Journal of Educational Sciences*, 229-240.
- Demirtaş, Z., Şener, G., & Karabatak, S. (2013). According to the Students' Perceptions the Levels of Academic Staff to Comply with Ethical Codes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 506-519.
- Dicle, Ü. (1974). *Bir Yönetim Aracı Olarak Örgütsel Haberleşme*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Doğanay, S. (2018, Mart 11). *We Are Social (Digital in 2018) Raporu*. Medium : <https://medium.com/@sertacdoganay/we-are-social-digital-in-2018-raporu-d9b8023cacfa> adresinden alındı
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eröz, S. S., & Doğdubay, M. (2012). Turistik Ürün Tercihinde Sosyal Medyanın Rolü ve Etik İlişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 133-157.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel İletişim. S. Turan içinde, *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 191). Ankara: Pegem Akademi.
- Manavcıoğlu, K. (2009). İnternette Kullanıcıların Oluşturduğu ve Dağıttığı İçeriklerin Etik Açından İncelenmesi: Sosyal Medya Örnekleri. *Medya ve Etik Sempozyumu* (s. 63-72). Elazığ: Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Okur, H. D., & Özkul, M. (2015). Modern İletişimin Arayüzü: Sanal iletişim Sosyal Paylaşım Sitelerinin Toplumsal İlişki Kurma Biçimlerine Etkisi (Facebook Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 213-246.
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 419-431.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2016). Relationship Between Impulsivity, Social Media Usage and Loneliness . *Educational Process: International Journal*, 106-115.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 597-607.
- Tanrıoğan, A. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Toğay, A., Akdur, T. E., İ. C., & Bilici, A. (2013). Eğitim Süreçlerinde Sosyal Ağların Kullanımı: Bir MYO Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*. Antalya.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 186-203.
- Vural, Z. B., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 3348-3382.
- Yamane, T. (2009). *Temel Örnekleme Yöntemleri*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yengin, D. A. (2016). Sosyal Medya ve Akıllı Mobil Teknoloji: Akıllı Sosyal Yaşamlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 105-113.
- Yıldız, B. (2009). Üç boyutlu ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



## Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları

*Democratic Attitudes of School Directors*

İbrahim Gül\* & Günay Saraç\*\*

### Öz

Okulun siyasal işlevini etkili olarak yerine getirmesi, okulu yöneten müdürlerin demokratik tutumlarına bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin demokratik tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemi nitel bir çalışma olup, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmecilerin doldurmuş olduğu formlar önce numaralanmış ve sonra bunlar analize tabi tutulmuştur. Elde edilen kavramlardan kategorilere ve temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler demokratik tutum kavramını “eşitlik ve hakkaniyet” olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin demokratik tutuma sahip olmadığı görüşündedirler. Okul müdürlerinde eksik gördükleri demokratik tutumlar, ayrımcılık yapma, yeniliklere açık olmama, başkalarının fikirlerini almama olarak sıralanmıştır. Okul müdürünün demokratik tutuma sahip olmaması halinde, eğitim öğretimin olumsuz etkileneceğini, güven, bağlılık ve motivasyonun azalacağı vurgulanmaktadır. Öğretmenler, demokratik bir müdürde bulunması gereken davranışları, farklı görüşlere saygı duyar, adaletli davranır ve yeniliklere karşı açıktır olarak nitelendirmişlerdir. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitim almaları önerilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Okul müdürü, öğretmen, demokratik tutum

### Abstract

The effective fulfillment of the political function of the school depends on the democratic attitudes of the principals of the schools. The purpose of this research is to investigate the democratic attitudes of school principals, according to the views of teachers. The research is based on qualitative design and the data are collected by semi-structured interview form developed by the researchers. Descriptive and content analysis are used in the analysis of the data obtained in the research. Firstly, forms filled out by interviewers are coded and numbered and then analyzed. The concepts and themes are created based on those forms. According to the findings of the research, the teachers regarded the concept of democratic attitude as "equality and equity". The majority of teachers believe that school principals do not have democratic stance. The democratic attitudes that teachers observe as incomplete in school principals, and they can be given as follows: discrimination, not being open to innovation. It is also emphasized that if the schoolmaster does not have a democratic attitude, the education will be adversely affected and trust, commitment and motivation levels of the teachers will be decreased. Teachers regarded behaviors that must be found in a democratic principal as respecting different views, acting justly and being open to innovation. It has been suggested that school principals should be trained to improve their democratic attitudes and behavior.

*Keywords:* school principal, teacher, democratic attitude

\* (Dr. Öğretim Üyesi); Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr, ORCID: [orcid.org/0000-0002-0501-8221](https://orcid.org/0000-0002-0501-8221)

\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, gsarac08@hotmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-4062-7954](https://orcid.org/0000-0002-4062-7954)

## Extended Summary

### Purpose and Significance

The purpose of this study is to reveal the democratic attitudes of school principals according to teachers views. For this purpose, the following questions have been sought. 1) What do teachers understand when they refer to a democratic attitude? 2) What are the democratic attitudes teachers observe in their school principals? 3) What are the possible negative effects of school principals who do not demonstrate democratic attitudes to teachers and the educational process? 4) What are the democratic attitudes teachers expect from school principals? The school is where democratic attitudes and behavior are gained. Schools have responsibilities in transferring democratic, contemporary and national values to future generations (Hotaman, 2010; Bilgen, 1994). School administrators with democratic attitudes make a significant contribution to the development of democratic life because they should be open to change and development (Türkoğlu, 2011; Tanilli, 1982). As an educational institution, the school should have a collaborative, democratic, loving and humane approach, not an authoritarian one, when it serves this purpose (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). One of the basic principles of the education system is democracy education (MEB, 1973). According to Açıkalın (1994), a democratic school principal has competent and effective communication skills in behavioral sciences. Bursalioğlu (1994) defines the democratic manager as people who are able to participate in the decision process in their decision-making process, to cooperate with stakeholders, follow objective and rational models and methods. There are some literature regarding the views of teachers on the democratic attitudes of school administrators made Turkey such as Terzi ve Kurt, 2005; Bakır, 2007; Özdemir, 2012; Özbek, 2016). However, qualitative research in this area is limited.

### Methodology

The research is a qualitative study aimed at determining the democratic attitudes of school principals. Qualitative study is the investigation spontaneous, naturally occurring phenomena within all complexity ((Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Descriptive and content analysis method was used in the study. Descriptive analysis is to reveal the situation as it is. Content analysis is a research technique used to generate systematic and unbiased results from specific characters defined in the text (Stone vd., 1966). The study group consists of 20 teachers working in public schools, primary and secondary schools in the central district of Artvin. Maximum Variation Sampling method was used in the research. The interview form developed by the researchers was used as data collection tool. In qualitative research, reliability can be ensured by careful monitoring of the research design and by the use of audit-trail (Lincoln and Guba, 1986). Based on this explanation, the research process has been defined in detail. Then, the research process was examined by a non-researcher. In order to ensure the internal reliability of the research, some of the participants' answers to the questions were given directly without comment. The expert's opinion is taken to ensure the content validity of the form. The interview form was examined by an associate professor and two faculty members in the Department of Educational Administration. As a result of the review, the deficiencies were eliminated and a questionnaire consisting of 4 items was formed. Each teacher was interviewed for about 30-40 minutes. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of the data. Content analysis consists of coding of data, categorization and creation of themes (Patton, 1990; Hancock, 2002). Interview forms were coded and categories and some themes were formed.



### **Results, discussion and conclusion**

As a result of the research, five themes were created. Teachers often refer to the concept of "equal treatment of everyone" in terms of democratic attitudes. It is seen that equality is one of the fundamental values of democracy (Demir, 2010). Gombert et al. (2010) view equality and justice as the most fundamental values of social democracy. Majority of teachers have stated that school principals "do not exhibit democratic attitudes and behavior". However, the opinions of the teachers about the democratic attitudes of the school administrators were found high in the researches of Terzi and Kurt (2005), Bakır (2007), Özdemir (2012) and Özbek (2016). Some teachers have used positive expressions such as "everyone is equal in the distribution of tasks, everyone has equal responsibilities, all classes have equal physical conditions". In one study, candidate teachers, and school principals were asked to be uncompromising humanist, justice and equality principles (Koçoğlu, 2013, s. 420). The majority of the teachers stated that the democratic attitudes and behaviors they found lacked in the school principals were "discriminatory and not consider the opinions of others". Some teachers have stated that managers like non-democratic attitudes such as "they do not take individual differences into account, they have stereotypical thoughts, they are not open to innovation, they do things outside responsibility". In one study, both state and private high school principals defined themselves as the most shared and democratic (Kıranlı, 2010, s. 246). Teachers assessed the potential adverse effects of a non-democratic schoolmaster on the education process and teachers as reducing trust, loyalty and motivation, increasing negative emotions. There is a significant relationship between democratic attitudes and behaviors of school principals and student achievement (Arslan, 2012). Given the teacher's views on how school principals should demonstrate a democratic attitude, they used the phrase "everyone should respect the idea and be respectful, and have a justice, respect for the worker and the students, open to innovation". It can be said that many of the features listed here are the basic features of democracy. Findings overlap with many studies in the literature (Bursalıoğlu, 1994, Ilgar, 2005, Açıkalın, 1994, Balcı, 2001, Yüce, 1989). It has been proposed that school principals should receive training in this regard.

## Giriş

Okul, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir yer olup, toplumun varlığını devam ettirmesinde önemli bir konuma sahiptir. Ayrıca okul, eğitimin amaçlarının gerçekleştirildiği ve kültürün gelecek kuşaklara aktarıldığı bir yerdir. Demokratik, çağdaş ve milli değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında, okula önemli görevler düşmektedir (Hotaman, 2010; Bilgen, 1994). Okulun görevlerini etkili olarak yerine getirmesinde, okul müdürlerin tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır. Demokratik tutuma sahip okul yöneticileri, yeniliklere ve değişime daha açık olacaklarından (Türkoğlu, 2011; Tanilli, 1982) demokratik yaşamın gelişmesine önemli katkı sağlarlar.

Okul müdürü, okulun yönetim, denetim ve her türlü işleyişinden sorumludur. Okulun görevlerini etkili olarak yerine getirmesi, onu yöneten kişinin niteliğine bağlıdır. Demokratik yaşam biçiminin ancak demokratik bir ortamda yaparak yaşayarak kazanılacağı dikkate alındığında, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının, demokratik bireyler yetiştirmedeki rolü daha iyi anlaşılacaktır (Ağiroğlu, 2007, s.5).

Okulun etkili olarak görevini yetire getirmesi beklenir ve bunun da önemli gösterleri vardır. Hoy ve Ferguson'a (1985) göre, etkili okulun önemli göstergelerinden birisi, öğretmenlerin işini severek yapması ve öğrenci başarısıdır (Balci, 1988, s.23). Öğrenci başarısı ile öğretmen motivasyonu arasında bir ilişki olduğu gibi, okul müdürünün demokratik tutum ve davranışlarının da öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Arslan, 2012, s.81). Okul müdürlerinin ne düzeyde bir demokratik tutuma sahip oldukları önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları hakkında en iyi değerlendirmeyi öğretmen ve öğrenciler yapar (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu bağlamda okul müdürleri tutum ve davranışlarıyla öğretmenleri, öğretmenler de öğrencileri etkilerler. Bu bakımdan demokratik tutum ve davranışlara sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları önemli rol oynar. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri yüksek bulunmuştur (Terzi ve Kurt, 2005; Bakır, 2007; Özdemir, 2012; Özbek, 2016). Konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla demokrasi, demokrasi ve eğitim, okul müdürlerinin demokratik tutumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Demokrasi

Demokrasi, halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimidir (TDK, 2005: 495). Demokrasinin en çok bilinen ve kullanılan tanımını, Abraham Lincoln'a göre demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir (Altunya, 2003, s. 61). Halkın kendi seçtiği temsilciler aracılığı ile yönetildiği demokratik sistemler, günümüzde en iyi yönetim biçimi olarak kabul edilmektedir.

Demokrasinin temel hedefi, başta özgürlük ve eşitlik olmak üzere siyasal temsil, siyasal katılım ve haklar gibi kavramları hayata geçirmektir (Demir, 2010, s. 601). Sosyal demokrasinin en temel değerleri de özgürlük, eşitlik/adalet ve dayanışmadır (Gombert vd, 2010, s. 9). Bir ülkede demokrasiden söz edilebilmesi için bu kavramların hayata geçirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Dewey (1937), demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmadığını, aynı zamanda hayatın içinde yaşayan bir olgu olduğunu ileri sürmektedir. Demokrasi sadece bir yönetim biçimi, seçimler aracılığıyla yöneticileri seçme ve yöneticilerin kanun yapması değildir. Demokrasi, insan ilişkileri üzerinde temellenmiştir ve bireyin kişilik olarak gelişimini öngörür. Demokrasi eğer bir yaşam biçimine dönüştürülürse, toplumlar huzur ve adalet anlayışı içinde yönetilebilirler.

Demokratik toplumlarda yaşayan bireylerde bulunması gereken iki temel özellik, açık görüşlülük ve kabullenmedir (Genç ve Kalafat, 2007, s.11). Bu iki kavram, toplumsal sorunların çözümü ve uzlaşma sağlamada önemli yer tutar. İnsanların başkalarının görüşlerine saygı duyduğu ve

kabullendiği toplumlarda, şiddete dayalı çözümler yerine akla dayalı akıl yürütmeler ön plana çıkar. Kararlar katılımcı yollarla alınır. Demokrasi bir koşul olarak hoşgörüyü de beraberinde getirir.

### **Demokrasi ve Eğitim**

Bir ülkede nasıl bir insan yetiştirileceği meselesi, eğitim felsefesinin konu alanına girmektedir. Klasik realizme ve idealizme dayanan daimicilik orta çağda egemen olan anlayışa dayanır. Eğitimde değişmez gerçekleri savunur (Sönmez, 2005). Yararcılık yani pragmatist felsefesine dayalı ilermemecilik (progressivizm), demokratik eğitimi önemser ve okulu yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisini olarak görür (Sarıpkaya, 2004). İlerlemeciğin devamı niteliğindeki yeniden kurmacılık'a (reconstructionism) göre eğitimin amacı toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olmalıdır (Demirtaş, 2010). Bir araştırmada, eğitim felsefesi dersinde yer alan konular öğrencilerin felsefi anlayışlarına yönelik görüşlerini etkilediğini göstermiştir (Aslan, 2014).

Her ülke, kendi yaşam biçimi veya rejimine uygun nesiller yetiştirmek ister. Bir eğitim kurumu olarak okulun bu amaca hizmet ederken, otoriter değil aksine işbirlikçi, demokratik, sevgi ve insanca bir yaklaşıma sahip olması gerekir (Yüce, 1989). Diğer taraftan okul, demokrasinin önemli koşullarından birisi olan düşünce özgürlüğüne saygılı olmalı, öğretmen ve öğrenciler özgür bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmelidirler (Russel, 1995, s. 223).

Okulun öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri, okulu iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına olan ilgiyi artırmıştır (Day ve Sammons, 2014, s. 5). Üretim alt sistemi içinde görev alan öğretmen tutumlarının da öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli bir etken olduğu kabul edilmektedir (Taçman, 2006, s. 37). Bu bakımdan öğrencilere demokratik ilkelerin kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Demokrasinin yaşam biçimine dönüşmesi ise, onun ilkelerinin okulda, toplumda, hayatın her alanında yaşanması ve yaşatılmasıyla mümkündür.

Okul, yönetici, öğretmenleri ve öğrencileriyle bir bütündür. Öğretmenler tutum ve davranışları ile nasıl öğrencileri etkilemekte ise, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları da öğretmenleri etkileyebilir. Hatta dolaylı olarak bundan öğrenciler de etkilenebilir. Okul ortamının demokratik bir özellik taşıması öğretmen ve öğrenci başarısını da etkileyebilmektedir. Böyle bir ortam, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların gelişmesine de yardım edicidir (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Arslan, 2012). Bu tür çalışmalar, okul yöneticilerinin demokratik tutumlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermek bakımından önemlidir.

Diğer taraftan ortak demokratik değerler grubuna bağlılık, toplumda ana birleştirici güçlerden birisidir. Bu bakımdan okulda, öğrencilerin demokratik değer ve becerileri başta mihver dersler olmak üzere, okuma-yazma, matematik ve diğer dersler yoluyla geliştirilmelidir. O'Neil (1997), güç ve korku yerine demokratik değerlerle beslenen okullara ihtiyaç duyulduğunu, böyle bir uygulamanın, toplumun demokrasi kültürünü besleyeceğini belirtmektedir (Democracy and Classroom Management, 2017). Bazıları ise sınıflarda çok sesliliği bir zenginlik olarak görmektedir (Nadda, 2017, s. 743).

Glickman'a (1991) göre, okulun gelişimi için okul lideri ve çalışanları birbirlerine güvenmeyi öğrenmeli, öğretme-öğrenmeyle ilgili ortak kararlar almalı, demokratik ortamlarda, gücü paylaşmalıdır. Günümüzde birlikte kararların alındığı, seçim ve sorumlulukların paylaşıldığı, yani katılımcı liderliğin paylaşıldığı okullara ihtiyaç vardır (Seitz, 1995, s. 29). Eğer öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışları geliştirmeye çalışıyorsak, dersliklerde karşılıklı saygı ve özgürlüğe kapı açmalıyız (Olbrys, 2004; Akt. Yiğit ve Çolak, 2010, s. 91 ).

Türk Milli Eğitim Sisteminin hem genel amaçları hem de temel ilkeleri arasında *demokrasi eğitimi* konusu yer almaktadır. Güçlü, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleştirilmesi için bu genel amaç ve ilke doğrultusunda öğretim yapılması gerekir. Böylece, öğrencilere okulda bir

yandan demokrasi bilinci kazandırılırken, diğer yandan onların ülke yönetimine ilişkin kavrayışları da artacaktır. Böylece öğrenciler daha fazla sorumluluk almayı isteyeceklerdir (MEB, 1973).

Demokratik tutum ve değerlerin öğrenilmesi özel bir yaklaşım gerektirir. Bireyler demokrasiyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Bu konuda başta öğretmenler olmak üzere okul toplumuna önemli görevler düşmektedir. Çağdaş bir toplumda okul; yeni bilgiler üretebilen ve bu ürettiği bilgileri bir takım sorunların çözümünde kullanan, bilgiye dayalı olarak bağımsız kararlar alabilen, öğrenerek kendisini yenileyen ve kendisini geliştiren bireyler yetiştirir (Doğanay, 2000). Okulun yetiştirmiş olduğu bireyler ise toplum kararlarına aktif katılarak, üzerlerine düşen hak ve sorumluluklarını yerine getirip, demokrasinin gelişmesine ve hayat standartlarının yükselmesine katkıda bulunurlar (Sağlam, 2000).

### **Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları**

Okul yöneticiliği özel bir uğraş alanıdır. Okul müdürü, eğitim sistemi içindeki özgün yerinin ve işlevinin farkında olmalı, iş görevlerini de motive etmesini bilmelidir (Demirel, 2007, s. 17). Doğrudan ve dolaylı olarak, öğretmen tutum ve davranışlarını etkileyerek, okulda demokratik tutum ve değerlerin yerleşmesine katkıda bulunabilirler. Demokratik bir çevresi olmadan yapılan demokrasi eğitimi, boşuna bir çabadır (Dürr, 2013, s. 13). Öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin uygun yollarla kazandırılması, okulun ve okul yöneticilerinin en önemli amaçları arasında yer almaktadır (Bayrak, 2001). Okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Karadağ, Baloğlu, Yalçınkayalar, 2006, s. 78).

Okulun amaçlarının gerçekleşmesi, yapının korunması ve niteliğin geliştirilmesi okul yöneticisine düşmektedir (Ünal, 2009). Hızla değişen ve gelişen bir ortamda, başarılı bir biçimde okulu gelecek yüzyıla taşıyacak okul yöneticilerinden, okulu ve toplumu daha iyi anlamaları, yönetmiş olduğu okul toplumuna liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini yenileyip geliştirmeleri beklenmektedir (Bartell ve Birch, 1995, Akt: Karip, Koksal, 1999). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile okul müdürlerinde algıladıkları demokratik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Özdemir, 2012).

Demokratik yönetici, yönetim yetkisini astlarıyla paylaşma eğilimi gösterir, plan ve politikaların belirlenmesinde astlarının fikirlerini alır. Onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda önderlik davranışlarını biçimlendirir (Eren, 2000, s. 437). Kısaca, okul toplumuna modellik yapar. Okulda çalışanların görüşlerini dikkate alma, bir eylemin sonuçlarını ve başkaları üzerindeki etkilerini dikkate alarak davranışta bulunma, bu model davranışlardan yalnızca birkaçıdır (Alshurman, 2015, s. 863).

Açıkalin'a (1994) göre, demokratik bir okul yöneticisi, davranış bilimlerinde yetkin ve etkili iletişim becerisine sahiptir. Ana dili yanında başka bir yabancı dil konuşabilir. Felsefe, matematik eğitimi almıştır ve iletişim teknolojilerini etkili kullanır. Liderlik özellikleri güçlü, beden ve ruh sağlığı yerindedir. En önemlisi eğitimin önemine inanmıştır. Bursalıoğlu (1994) demokratik yöneticiyi, karar sürecinde astlarına katılma olanağı veren, işbirliği öneren, objektif ve rasyonel model ve yöntemler izleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Yapılan bir araştırmada, öğretmen adayları, okul müdürlerinin hümanist, adalet ve eşitlik ilkelerinden taviz vermeyen birisi olmasını istemişlerdir (Koçoğlu, 2013, s. 420).

Demokratik bir okul müdürü kendini amir olarak görmez. Arkadaşlarını kendisine yardım edenler olarak algılar, onlarla işbirliği yapar ve onlara değer verir. Onların özel sorunlarıyla ilgilenir. Örgüt çalışmalarının eleştirilerine açıktır. Aldığı kararların örgütü oluşturanların ortak kararı olmasına özen gösterir (İlgar, 2005). Okul müdürleri, demokrasinin ilkelerini yönetime uyguladıkları, öğretmen ve öğrencileri karar sürecine kattıkları sürece, bir okulun eğitim-öğretiminde

etkililikten söz edilebilir (Balcı, 2001). Bir araştırmada, hem devlet lisesi hem de özel lise müdürleri, kendilerini en çok paylaşımcı ve demokrat olarak tanımlamışlardır (Kıranlı, 2010, s. 246).

Okullar, demokrasinin öğrenildiği, yerleştiği ve yeşerdiği örgütlerdir (Zencirci, 2013). Bu nedenle her okulda demokratik bir anlayış ve yaşam hâkim olmalıdır. Demokratik okul yönetimi, gençlerin demokrasiyi kendileri için *ideal yaşam* biçimi olarak kabul etmelerine imkân sağlar (İlgar, 2005). Demokratik okul yönetiminin öğrencilerin demokratik tutum ve davranış kazanmalarına yardım edeceğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Yağcı, 1998; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Duman ve Koç, 2004). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin demokratik tutumları orta düzeyde bulunmuştur (Karatekin, Meray ve Kuş, 2012, s. 569).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler, demokratik tutum deyince ne anlamaktadırlar?
2. Okul müdürlerinde gözlemledikleri ve eksik gördükleri demokratik tutum ve davranışlar nelerdir?
3. Demokratik tutum sergilemeyen okul müdürlerinin öğretmenler ve eğitim-öğretim süreci üzerine olası olumsuz etkileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri demokratik tutumlar nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, okul müdürlerinin demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma, kendiliğinden, doğal olarak oluşan olguları tüm karmaşıklığı içinde inceleme ve irdelemedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışmada betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz durumu olduğu gibi ortaya koymaktır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve diğ., 1966). Bu çalışma ile konuya derinlemesine bir bakış açısı getirilmeye çalışılmış olup genelleme amacı gütmemektedir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Artvin ili merkez ilçede devlet okullarında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan ve araştırmaya gönüllü katılacağını belirten 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun bir çalışma grubu oluşturmak amacıyla görüşme yapılması düşünülen okulların sayısı belirlenmiştir. Başlangıçta 25 öğretmen belirlenmiş ancak 20 öğretmen görüşmeyi kabul etmiştir. Nitel araştırmanın amacına uygun, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle problemin çözümüne katkı sağlayabilecek bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu örneklem ile çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimize edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yani farklı cinsiyet, alandan ve kıdem bakımından farklı öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler**

Değişken n=20		f	%
Cinsiyet	Erkek	12	60
	Kadın	8	48
Alanı	Matematik	3	15
	Edebiyat	3	15
	Fizik	2	10
	Kimya	2	10
	Coğrafya	2	10
	Tarih	2	10
	Meslek dersleri	2	10
	Sınıf öğretmenliği	4	20
Kıdemi	5 yıldan az	6	30
	5-10 yıl	9	45
	10 yıl üzeri	5	25

Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyetleri dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Alanlarına bakıldığında çeşitliliğin dikkate alındığı farklı branşlardan öğretmenlerle görüşülmeye çalışıldığı ve öğretmenlerin çoğunluğunun 5–10 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular, alanyazında (Özbek, 2016; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Akan, 2014) yapılmış çalışmalar incelenerek ve araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde hazırlanmış ve hazırlanan bu görüşme formu, Eğitim Yönetimi anabilim dalında görevli bir doçent ve iki doktor öğretim üyesine incelettirilmiştir. İnceleme sonucunda belirtilen eksiklikler giderilmiş ve 4 madden oluşan bir soru formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, farklı alanlardan 4 öğretmene okutulmuş, anlaşılamayan ya da kavram kargaşası yaratan soruların bulunmadığı tespit edildikten sonra, forma sok şekli verilmiştir.

Formda, demokratik tutum kavramı, okul müdürlerinde gözlemlenen ve eksik görülen demokratik tutumlar, bunların eğitim-öğretim sürecine olumlu ve olumsuz etkileri ile okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum sergilemelerini konu alan sorulara yer verilmiştir. Böylece görüşülen kişilere kendi düşüncelerini yazılı olarak açıklama olanağı sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 152). Sorular hazırlanırken anlaşılır olmasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt.Yılmaz ve Altunkurt, 2011).

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebileceği bir ortamda elde edilmiştir. Her öğretmenle yaklaşık olarak 30–40 dakika görüşülmüştür. Görüşmelerin süreleri uzun tutularak etkileşim yoluyla iç geçerlik (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmede alınan cevapların kavramsal çerçeveye uygunluğu sürekli kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabılır oluşunu) artırmak için araştırma sürecinde yapılan bütün işlemler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma deseninin dikkatle izlenmesi ve denetim-izi (Lincoln ve Guba, 1986) tekniğinin kullanımı ile sağlanabilmektedir. Bu açıklamaya dayalı olarak araştırma süreci ayrıntılı şekilde tanımlanmış ve bu sürece sadık kalınmıştır. Ardından, denetim-izine ilişkin olarak araştırma süreci, araştırmayla ilgisi olmayan bir uzmana inceletilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini temin etmek için katılımcıların bir kısmının sorulara verdikleri yanıtlar yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir



### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler sistematik olarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde üç aşamalı bir yöntem izlenmiştir. Bunlar; betimleme, analiz ve yorumlamadır (Walcott, 1993). Betimsel analizin amacı, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla toplanan veriler araştırma sorularındaki temalara bağlı kalınarak tablolarda özetlenmiştir. Görüşmecilerden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmada sunulmuş ve bunlar yorumlanmıştır. Buna bağlı olarak içerik analizi de yapılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, verilerin kodlanması, kategorize edilmesi ve temaların oluşturulması aşamalarından oluşur (Ekiz, 2009; Hancock, 2002). Çalışmada, öğretmenlerin görüşme formlarına birer numara verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3...). Formlar dikkatlice taranarak bunlar içinde önemli kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve bunlar belli temalar altında toplanmıştır. Daha sonra tümevarım yoluyla görüşler sentezlenmiş, okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde betimsel ve içerik analizi yapılmış ve sonuçları tablolar halinde özetlenmiştir. Çarpıcı öğretmen görüşleri tırnak içinde değiştirilmeden aynen verilmiştir.

#### Öğretmenler, demokratik tutum kavramından ne anlamaktadırlar?

Öğretmenlerin demokratik tutum kavramından ne anladıklarına ilişkin görüşleri Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2. Demokratik Tutum Deyince Öğretmenler Ne Anlamaktadırlar?**

Kodlar	Öğretmen No	n
Herkese eşit davranma	1,2,3,5,6,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,20	16
Farklı düşüncelere saygı duyma	2,4,7,14,16,17,19	7
Kişisel hak ve özgürlüklere saygı duyma	7,11,16	3
Otoritenin sorgulanabilmesi	3	1
Çoğunluğun kararlarının uygulanması	10	1

Tablo 2’de öğretmenlerin çoğunluğu, demokratik tutum deyince “herkese eşit davranma” akla gelmekte, bir kısım öğretmen ise “farklı düşüncelere saygı duyma” anlamını çıkarmaktadırlar. Diğer öğretmenler sırasıyla, “hak ve özgürlüklere saygı duyma”, “otoritenin sorgulanabilmesi” ve “çoğunluğun kararlarının uygulanması” anlamı çıkarmaktadırlar. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri değiştirilmeden aynen aşağıya çıkarılmıştır:

*“Demokratik tutum bana göre adil davranmaktır. Yani karşısındaki kişinin seninle aynı görüşte olmamasına bakmadan hakların yanında olmaktır” (Ö1).*

*“Bulunduğu ortamda beraber olduğu insanlar kim olursa olsun, hangi görüşte olursan olsun eşit davranmalıdır. İşini gerçek anlamda yapan kişi ödüllü hak etmelidir. Görüş ayrılığı olan bir yerde çalışmayan bir insan asla öne çıkarılmamalıdır” (Ö4).*

*“Demokratik tutum bana göre bulunduğu ortamda beraber olunan insanlar kim olursa olsun, hangi görüşte olursa olsun eşit davranmaktır. İşini genel anlamda yapan kişi ödüllü hak etmelidir. Görüş ayrılığı olan bir yerde, çalışmayan insan asla öne çıkarılmamalıdır” (Ö5).*

*“Demokratik tutum, eşitlikçi, adaletli bir yaklaşımdır” (Ö6).*

*“Bence bir grup ile ilgili karar verirken, bireyler arasında ayırım gözetmemek, herhangi bir özelliğinden dolayı bir veya birkaç kişiyi diğerlerinden farklı değerlendirmemektir” (Ö9).*

### Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Gözlemedikleri ve Eksik gördükleri Demokratik Tutum ve Davranışlar

Öğretmenlerin, okul müdürlerinde gözlemedikleri ve eksik gördükleri demokratik tutum ve davranışlar ayrı iki tabloda özetlenmiştir.

#### Gözlemlenen demokratik tutum ve davranışlar

Okul müdürlerinde gözlemlenen demokratik tutum ve davranışlar Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3. Okul Müdürlerinde Gözlemlenen Demokratik Tutum ve Davranışlar**

Kodlar	Öğretmen No	n
Demokratik tutum ve davranış sergilemez	3,6, 8,10, 11.12.15.17,	8
Herkesin fikrini almaya çalışır	1.2.4.7.14.19	6
Görev dağılımında hakkaniyetli davranır	2.5.9.4.13	5
Herkese eşit mesafede durur	20	1
Bütün sınıflarda fiziki koşulları eşit hale getirir	16	1

Tablo 3'te öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinin, “demokratik tutum ve davranış sergilemediğini”, belirtirken, bazı öğretmenler “görev dağılımında hakkaniyetli davranır”, “herkese eşit mesafede durur”, “bütün sınıflarda fiziki koşulları eşit hale getirir” gibi olumlu tutumlar gözlemediklerini ifade etmişlerdir. Beş öğretmen ise bu konuda açıklama yapmaktan kaçınmışlardır. Buna ilişkin bazı öğretmenleri görüşleri değiştirilmeden aynen aşağıya çıkarılmıştır.

*“Okul müdürümüz okulla ilgili bir karar alınacağı zaman herkesin fikrini almaya çalışır ve çoğunluk ne yönde karar verirse onu uygular” (Ö7).*

*“Okul müdürümüz genel itibariyle demokratik tutum ve davranışlar sergilememektedir. Sadece amirleri tarafından verilen görevleri uygulamaktadır. Çalıştığı kurumu merkeze alarak karar vermemektedir” (Ö8).*

*“Okul müdürü odasında kameralardan okulu kontrol edip isteklerini WhatsApp'tan yazdığından dolayı konuyu örneklendiremeyeceğim” (Ö10).*

*“Toplantılarda herkesin fikrini almaya çalışması. Başka söyleyeceğim yok” (Ö13).*

*“Yapılan okul içi faaliyetlerde herkesi gönüllülük esasına göre katılmaya teşvik eder. Bütün sınıflarda fiziki koşulları eşit yaratarak eğitim ortamının sosyal ve duygusal atmosferi açısından öğrencilere eşit davranır” (Ö16)*

#### Eksik görülen demokratik tutum ve davranışlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinde eksik gördükleri demokratik tutum ve davranışlar Tablo 4'te verilmiştir:

**Tablo 4. Okul Müdürlerinde Eksik Gördükleri Demokratik Tutum ve Davranışlar**

Kodlar	Öğretmen No	n
Ayırım yapma veya siyasi davranma	4,7,8,11,12,14,15,17,18,19,20	11
Fikirleri dikkate almama	8,12,15,17,18,4,10,13	8
Herkese söz ve tercih hakkı tanımama	8, 20	2
Bireysel farklılıkları dikkate almama	6	1
Kalıplaşmış düşüncelere sahip olması, yeniliğe açık olmama	9	1
Sorumluluk dışı işler veriyor olma	17	1
Yönlendirmeye çok açık olma	4	1
Otoriter tavır ve davranışlar sergileme	3	1

Tablo 4’te öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinde “ayırım yapma ve siyasi davranma”, “fikirleri dikkate almama” tutum ve davranışlarını gözlemlediklerini belirtirken, bazıları ise, “herkese söz ve tercih hakkı tanımama”, “bireysel farklılıkları dikkate almama”, “kalıplaşmış düşüncelere sahip olma”, “yeniliğe açık olmama”, “sorumluluklar dışında işler verme”, “yönlendirmeye çok açık olma”, “otoriter tavır ve davranışlar sergileme” gibi tutum ve davranışlar gözlemlediklerini belirtmektedirler. Buna ilişkin bazı öğretmenleri görüşleri değiştirilmeden aynen aşağıya çıkarılmıştır.

*“Benim müdürüm hiçbir demokratik tutum ve davranış göstermemektedir. Tamamen siyasi emeller beslemektedir” (Ö4).*

*“Buna tanıklık etmek zor. Otoriter tavır ve davranışlar sergilemekte. Yukarıdan aşağıya direktiflerle yaklaşmakta. Aşağıdan yukarıya bilgi aktarmakta, çalışanların düşüncelerini savunmada yetersiz” (Ö3).*

*“Herkesine adil davranmasını beklerdim. Düşüncesi ne olursa olsun okuldaki bütün öğretmenlere saygı göstermesini isterdim” (Ö7).*

*“Okul müdürümüzün herkese söz ve tercih hakkı vermesini, empati kurabilmesini ve herkesin düşüncesine değer vermesini beklerdim” (Ö8).*

*“Görevden geri duran öğretmenleri gözetip eşit görev dağılımı yapmasını beklerdim. Çalışmalarımızda yapılacak eylemleri belirlerken kişinin kendisine zaman ayırmayı isteyişini anlayışla karşılamasını beklerdim” (Ö11).*

#### **Demokratik Tutum Sergilemeyen Okul Müdürlerinin Öğretmenler ve Eğitim-Öğretim Süreci Üzerine Olası Olumsuz Etkileri**

Öğretmenlerin, demokratik tutumu sergilemeyen okul müdürlerinin eğitim-öğretim süreci ve öğretmenler üzerine olası olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Demokratik Tutum Sergilemeyen Okul Müdürlerinin Öğretmenler ve Eğitim-Öğretim Süreci Üzerinde Olası Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

<b>Kodlar</b>	<b>Öğretmen No</b>	<b>n</b>
Güven ve bağlılığı azaltır	2,4,5,7,11,13,14,15,17,19	10
Motivasyonunu düşürür	1,3,6,8,9,10,16	7
Olumsuz duygu halleri (sinir, stres, korku) yaratır	1,2,6,7,12,14,20	7
Huzursuz bir çalışma ortamı oluşur	4,5,7,8,19	5
Verimin azaltır	3,4,10,17,20	5
Fedakârlıktan kaçınma davranışları gözlenir	2,9,11,15	4
Sağlıksız kararlar alınır	2,5,18,19	3
İletişimin azalmasına neden olur	1,6,14	3
Pasifize olma durumu ortaya çıkar	2,8	2
Okul yönetiminin otoritesi sarsılır	16	1

Tablo 5’te öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik olmayan bir okul müdürünün öğretmenler ve eğitim-öğretim süreci üzerine olası olumsuz etkilerini, “güven ve bağlılığı azaltır”, “motivasyonu düşürür”, “olumsuz duygu halleri yaratır”, “huzursuz bir çalışma ortamı oluşur”, “verimi azaltır”, “fedakârlıktan kaçınma davranışları gözlenir”, “sağlıksız kararlar alınır” gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen görüşlerini “pasifize olma durumu ortaya çıkar” ve “okul yönetiminin otoritesi sarsılır” olarak ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmenleri görüşleri değiştirilmeden aynen aşağıya çıkarılmıştır.

“Alınan kararların adil olmadığını düşünebilirim. Adam kayırma olduğunu düşünerek güvensiz bir ortamda olduğuma inanabilirim. Çalışmalarımın karşılığını alamadığımı düşünüp dersimi verip çıkmaya yönelebilirim” (Ö2).

“Bu olayı şahsen 3,5 yıldır yaşadığımdan okul müdürü çalışma ortamında olduğu sürece huzursuz olmuştum. Sırf bu yüzden okula giderken ayaklarım geri geri gidiyor. Ancak öğrencilerimin hatırı için öğretmenliğim adına hiçbir fedakârlıktan kaçınmıyorum ve görevime devam ediyorum” (Ö8).

“Öğrencilere olan duygu ve düşüncelerim ya da işime olan sevgim, iş disiplini hiçbir idarecinin, amirin, kimsenin tutumuna göre değişmez. Ancak iç huzurum için ya da insana yakışan davranışların gerektirdiği doğrultuda kişiler arası ayırım yapılması beni rahatsız eder. Kendini gerçekleştirmiş bireylerde söz konusu olmasa da kendine demokratik davranılmayan birey başkalarına demokratik davranmama hakkını kendinde görebilir. Bu durumun sonucunda yine zararlı çıkan öğrenciler, dolayısıyla toplum olur. Bu tür tutumlar kişilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkiler” (Ö9).

“Huzursuz bir çalışma ortamı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda çok fazla bir şey söylemek istemiyorum” (Ö10).

“Stres yaratıyor, her an insanın moralini bozabilecek tutumlar sergileyebiliyorlar” (Ö3),

### **Okul Müdürleri Nasıl Bir Demokratik Tutum Sergilemelidirler?**

Okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum ve davranış sergilemeleri gerektiğinin bilinmesi önemlidir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum sergilemelerine ilişkin görüşlerine Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Okul Müdürlerinin Nasıl Bir Demokratik Tutum Sergilemeleri Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

<b>Kodlar</b>	<b>Öğretmen No</b>	<b>n</b>
Herkesin fikrine önem vermeli ve saygı duymalı	5,8,9,13,14,15,16,18,20	9
Adaletli olmalı	3,8,10,12,15,16,17,18,19	9
Herkese eşit mesafede durmalı	1,5,13,14	5
İşine, çalışanlara ve öğrencilere saygılı olmalı	2,6,10,11,20	5
Yeniliğe açık olmalı	7,16,17,19	4
Demokrasiyi özümsemiş olup bunu davranışlarına yansıtmalı	5,6,18	3
Herkesin düşüncesini özgürce ifade edeceği ortam oluşturmali	6,15,17	2
Şeffaf olmalı	2,4,11	2
Destekleyici olmalı	1,7,9	2
Okul kurallarını yerinde, tutarlı ve nesnel olarak uygulamalı	13	1
Kendi kararlarını kendi vermeli	18	1

Tablo 6’da öğretmenlerin çoğunluğunun, okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum sergilemeleri gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “herkesin fikrine önem vermeli ve saygı duymalı”, “adaletli olmalı”, “herkese eşit mesafede durmalı”, “işine, çalışanlara ve öğrencilere saygılı olmalı” gibi ifadeler ön plana çıkmaktadır. Bunları sırasıyla, “yeniliğe açık olmalı”, “demokrasiyi özümsemiş olmalı”, “herkesin düşüncesini özgürce açıklayacağı ortam oluşturmali”, “şeffaf ve destekleyici olmalı”, “okul kurallarını yerinde, tutarlı ve nesnel olarak uygulamalı”, “kendi kararlarını kendi vermeli” ifadeleri izlemektedir. Buna ilişkin bazı öğretmenleri görüşleri değiştirilmeden aynen aşağıya çıkarılmıştır.

*“Kişiler arasında hiçbir ayırım gözetmeden, fikir, düşünce, sosyal statü, maddi olanak açısından değil de işine saygılı, görevini yerine getiren, esas odağın öğrenci olduğunun farkında olan öğretmenlere gerekli tüm olanakların, çalışma ortamının hazırlandığı bir düzen için çaba sarf eden” (Ö7).*

*“Öğretmene saygı duyar. Öğretmenin isteklerini göz önünde bulundurur. Öğretmenlere adil davranır, onları veliden ve öğrenciden korur. Öğrencilere de adil davranır. Genç öğretmenlere özellikle saygısızlık yapmaz, onların öğrenci değil meslektaşısı olduğunu bilir” (Ö11).*

*“Demokratik okul müdürü herkesin fikrine önem vermeli ve saygı duymalıdır. Karar alırken bunları dikkate almalıdır. Okul kurallarının yerinde, tutarlı ve nesnel uygulanmasını sağlamalıdır” (Ö13).*

*“Görev dağılımını eşit yapmalı, değerlendirme veya program oluşturma, nöbet görevleri gibi durumlarda adil davranmalı, herkesin düşüncelerini rahatça söyleyebileceği bir ortam oluşturabilmeli” (Ö15).*

*“Diğer yanıtlarda da belirttiğim gibi kişiler arasında hiçbir ayırım gözetmeden, fikir, düşünce, sosyal statü, maddi olanak açısından değil de işine saygılı, görevini yerine getiren, esas odağın öğrenci olduğunun farkında olan öğretmenlere gerekli tüm olanakların, çalışma ortamının hazırlandığı bir düzen için çaba gösterilmesi gerekir. Yönetici bunları sağlamalıdır” (Ö16).*

### Tartışma

Araştırma sonucunda beş tema oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla, öğretmenlerin demokratik tutum kavramından ne anladıkları, okul müdürlerinde gözlenen ve eksik görülen demokratik tutum ve davranışlar, demokratik tutum sergilemeyen okul müdürlerinin öğretmenler ve eğitim-öğretim süreci üzerine olası olumsuz etkileri, okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum sergilemeleri gerektiğidir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu demokratik tutumdan “herkese eşit davranılması” anlamını çıkarmaktadırlar. Yani bir davranışın demokratik olmasında en önemli ölçüt eşitliktir. Öğretmenler, okul müdürünün demokratik tutumuyla ilgili olarak özellikle, “eşitlik” ve “hakkaniyet kavramlarına vurgu yapmaktadırlar. Literatüre bakıldığında, eşitliğin, demokrasinin temel değerlerinden birisi (Demir, 2010) olduğu görülmektedir. Ayrıca Gombert ve diğ. (2010), eşitlik ve adaleti sosyal demokrasinin en temel değerleri olarak görmekteyler. Öğretmenlerin “eşitlik” kavramı üzerinde ısrarla durmaları, “okullarda acaba okul müdürleri eşitlik kavramını pek dikkate almıyorlar mı?” sorusunu akla getirmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinin “demokratik tutum ve davranış sergilemediklerini” gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Terzi ve Kurt (2005), Bakır (2007), Özdemir (2012) ve Özbek’in (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri yüksek bulunmuştur. Bulgular bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ancak bazı öğretmenler “herkesin fikrini alır, görev dağılımında hakkaniyetli davranır, herkese eşit mesafede durur, bütün sınıflarda fiziki koşulları eşit hale getirir” gibi olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bursalıoğlu (1994) demokrat yöneticiyi, karar sürecinde astlarına katılma olanağı veren, işbirliği öneren, objektif ve rasyonel model ve yöntemler izleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Yapılan bir araştırmada, aday öğretmenler, okul müdürlerinin hümanist, adalet ve eşitlik ilkelerinden taviz vermeyen biri olmasını istemişlerdir (Koçoğlu, 2013, s. 420). Bu araştırma ve kuramsal bilgilerin çalışmayı desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinde eksik gördükleri demokratik tutum ve davranışları, “ayırım yapar ve başkalarının fikirlerini dikkate almaz” olarak ifade etmişlerdir. Bazı

öğretmenler, “herkese söz ve tercih hakkı tanımaz, bireysel farklılıkları dikkate almaz, kalıplaşmış düşüncelere sahiptir, yeniliklere açık değildir, sorumluluklar dışında işler verir” gibi ifadelerle müdürlerin demokratik olmayan tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Tanilli (1982), demokratik insanların, yeniliklere ve değişime açık olmaları gerektiğini belirtirken, Dewey (1937), demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmadığını ve insan ilişkileri üzerine kurulu olduğunu ifade eder. Demokratik toplumlarda, bireylerde bulunması gereken iki temel özellik, açık görüşlülük ve kabullenmedir (Genç ve Kalafat, 2007). Bir araştırmada, hem devlet lisesi hem de özel lise müdürleri, kendilerini en çok paylaşımcı ve demokrat olarak tanımlamışlardır (Kıranlı, 2010, s. 246). Bulgular bu çalışmayla tutarlık göstermemektedir. Bir başka araştırmada, demokrasiye ilişkin tutum üzerinde işbirliği, sorumluluk ve güvenin önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Çankaya, 2010)

Öğretmenler, demokratik olmayan bir okul müdürünün eğitim-öğretim süreci ve öğretmenler üzerinde olası olumsuz etkilerini, “güven, bağlılık ve motivasyonu azaltır, olumsuz duyguları artırır” olarak değerlendirmişlerdir. Bazıları, “huzursuz bir çalışma ortamı oluşur, verimi azaltır, fedakârlıktan kaçınılır, sağlıksız kararlar alınır, iletişimi azaltır” gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Arslan, 2012). Diğer yandan okul müdürünün demokratik tutum ve davranışlarının motivasyonu artıracağı, öğrenciye örnek olunacağı, iletişim ve samimiyeti artıracağı ve daha sağlıklı kararlar alınmasına yardım edeceği bilinen bir gerçektir. Okul müdürlerinin, öğrenci çıktıkları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bazı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Day ve Sammons, 2014; Taçman, 2006). Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerinden birisi, öğrencilere demokratik yaşamı benimsetmektir (MEB, 1973). Ancak demokratik bir eğitim çerçevesi ve çevresi olmadan yapılan demokrasi eğitimi boşuna bir çabadır (Dürr, 2013). Demokratik tutum ve davranışların okul için önemli olduğunu gösteren birçok araştırma da bulunmaktadır (O’Neil,1997; Glickman, 1991; Seitz, 1995; Olbrys, 2004; Zencirci, 2013).

Okul müdürlerinin nasıl bir demokratik tutum sergilemeleri gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında “herkesin fikrine önem vermeli ve saygı duymalı, adaletli olmalı, işine ve çalışanlara ve öğrencilere saygılı, yeniliklere açık olmalı” ifadelerini kullanmışlardır. Bazı öğretmenler okul müdürlerinin, “herkese eşit mesafede durması, demokrasiyi özümsemiş ve bunu davranışlarına yansıtan, herkesin düşüncesini özgürce ifade edebildiği bir ortam oluşturan, şeffaf, destekleyici, okul kurallarını yerinde, tutarlı ve nesnel olarak uygulayan, kendi kararlarını verebilen kişiler” olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Burada sayılan özelliklerin birçoğunun demokrasinin temel özellikleri olduğu söylenebilir. Bulgular literatürde yer alan birçok çalışmayla da örtüşmektedir (Bursalıoğlu, 1994; Ilgar, 2005; Açıklım, 1994; Balcı, 2001; Yüce,1989).

### Sonuçlar ve Öneriler

Okul müdürlerinin demokratik tutumlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler, demokratik tutum deyince, *herkese eşit davranılması* anlamını çıkarmaktadırlar. Kısaca eşitlik ve adalet duygularına vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranış sergilemediğini ileri sürerken, bazıları bu konuda olumlu bir görüşe sahiptirler. Okul müdürlerinin ayrımcılık yapma, başkalarının fikirlerini almama, söz hakkı vermeme ve tercih hakkı tanımama, kalıplaşmış düşüncelere sahip olma ve yeniliklere açık olmama gibi eksik demokratik tutum ve davranışlara sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Demokratik olmayan bir okul müdürünün eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyeceğini ve bunun öğretmenler üzerinde de olumsuz etkilerinin olacağını dile getirmişlerdir. İnsanların birbirine olan güven ve bağlılığı azalacak, olumsuz duygular artacak ve huzursuz bir çalışma ortamı oluşacaktır. Ayrıca sağlıksız kararlar alınacak, fedakârlıktan kaçınma yanında iletişim sorunları ortaya çıkacaktır. Eğitim-öğretimde motivasyon azalacak ve iş verimi düşecektir.



Öğretmenler, okul müdürlerinin herkesin fikrine önem veren ve saygı duyan, adaletli, işine ve çalışanlara ve öğrencilere saygılı olan, yeniliklere açık, demokratik bir tutum sergilemelerini beklemektedirler. Ayrıca müdürlerin, herkese eşit mesafede, demokrasiyi özümsemiş ve bunu davranışlarına yansıtan, herkesin düşüncesini özgürce ifade edebildiği bir ortam oluşturan, şeffaf, destekleyici, okul kurallarını yerinde, tutarlı ve nesnel olarak uygulayan, kendi kararlarını kendisi verebilen kişiler olmalarını istemişlerdir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Okul müdürleri öğretmenlerle olan ilişkilerinde daha demokratik tutum ve davranış sergilemelidirler. Müdürler, öğretmenleri arasında ayırım yapmamalı ve karar alırken onların görüşlerini dikkate almalıdırlar. Okul müdürleri öğretmenlere karşı daha adaletli davranmalıdır.

### Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Ağrıoğlu Bakır, A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi*, basılmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akan, D. (2014). Öğretmen algılarına göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35–48.
- Alshurman, M. (2015). Democratic education and administration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 176, 861 – 869.
- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Aslan, Ö., M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Bakır, A. A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranış açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*. 12 (70), 21-30.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrak, C. (2001). Bir sistem olarak okul. *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim, ders geçme ve kredi uygulaması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Bursalıoğlu, Z., (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çankaya, İ., H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin demokrasiye ilişkin tutumlarını etkileyen bazı etkenler üzerine bir araştırma, *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*,10(2),945-960.
- Day, C ve Sammons, P. (2014). *Successful school leadersh*. 24 Kasım 2017 tarihinde <https://www.educationdevelopmenttrust.com/~media/EDT/Reports/Research/2015/r-successful-school-leadership.pdf> adresinden alındı.
- Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Akademik Bakış*, 10 (2), 597-611.
- Demirel, Y. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin branş öğretmenlerini motive etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*, basılmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Demirtaş, Z. (2010). Eğitimin felsefi temelleri, *eğitim bilimine giriş* (Ed. Z. Cafoğlu), Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Democracy and Classroom Management (2017). Teaching strategies to promote democracy and multicultural education., Part 2, 25 Kasım 2017 tarihinde <http://www.uwyo.edu/edstudies/files/edst3000/democracy%20and%20classroom%20management.pdf> adresinden alındı.
- Dewey, J. (1937). Democracy and educational administration. *School and Society* 45, 457 –467.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme, (Ed. A. Şimşek). *Sınıfta demokrasi*. (171-207). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Duman, T. ve Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dürr, K. (2013). The school: a demokratik learning communitiy. 24 Kasım.2017 tarihinde <https://rm.coe.int/16802f726f> adresinden alındı.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8.ed.). Boston: McGraw Hill.
- Genç, S. Zeki ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22),10–22.
- Gombert, T vd. (2010). Sosyal demokrasinin temelleri. *Sosyal Demokrasi El Kitabı I*, (Çeviren: Recai Hallaç), (3. Baskı) İstanbul: Sena-Ofset.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adayların demokratik tutumları. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.

- Hancock, B. (2002). *Trent focus for research and development in primary health care: an introduction to qualitative research*. Trent Focus Group.
- Helvacı, M., A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 41–60.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29–42.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım ve Yayım.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65–82.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Kuş, Z. (2012). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(2), 560–574.
- Kıranlı, S. (2010). Lise müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229–250.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (6),413-430.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- MEB (1973). Milli eğitim temel kanunu, *Resmî Gazete*: 24.6.1973/14574
- Nadda, P. (2017). Teaching strategies in a multicultural classroom, *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*,3(2), 741-743.
- Özan, M. B.; Türkoğlu, A.,Z.; Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275–294.
- Özbek, B.(2016). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,59–70.
- Özdemir, A (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi (İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri)*, Basılmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.), Newbury Park, CA: Sage.
- Russel, B. (1995) *Sorgulayan denemeler*, Çeviren: Nermin Arık, (2. Basım) Ankara: Basım Matbaacılık.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.

- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefî temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. C. Celep).Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Stone, P., J., Dunphy, D., C., Marshall, S., S. ve D., M., Ogilvie (1966). *The general inquirer: a computer approach to content analysis*, The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Şişman, M, Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/1, 167–182.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 1(1), 60–46.
- Tanilli S. (1982). *Devlet ve demokrasi*, 3. Basım, İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Türkoğlu, A. (2011). *109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Teknofset Matbaacılık.
- Ünal, S. (2014). İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 84-90.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilimi*, 22 (107), 15-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, E. Özlem ve Çolak, Kerem (2010). Democratic attitudes of social studies pre-service teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 82-95.



## Emperyalizm, Propaganda ve Basın İlişkisi: II. Abdülhamid Döneminden Örnekler

*Relation of Imperialism, Propaganda and Publication: Examples from Abdulhamid II. Period*

**Mehmet Güneş\***

### Öz

19. yüzyılın modern Batı dünyası, kolonyalizm siyasetini farklı bir düzleme taşımış; ekonomik, siyasi ve kültürel etkisini diğer ülkelere yaymış; basın ve yayın organları aracılığıyla kendi gerçeklerini diğer toplumlara mutlak doğrular olarak göstermiş ve kolonilerdeki halkları kendi siyasi ve sosyal argümanlarına uyarlamıştır. Bu emperyalist ve kapitalist yapılanma, aynı siyaseti Osmanlı Devleti üzerinde de yürütmüş; Osmanlı toplumu içerisinde taraftar bulma aşamasında yayın organlarını propaganda araçları olarak kullanmıştır. II. Abdülhamid döneminde bu proje devam etmiştir. Sultan, idari uygulamalarının yanı sıra şahsıyla ilgili ithamlara maruz kalmıştır. Buna mukabil o, kendi propaganda araçlarını devreye koymuş, ideal sultan portresini hayata geçirmek için basın, yayın ve istihbaratı harekete geçirmiştir. Yabancı ülkelerdeki sefirleri istihbarat şefi gibi kullanmış ve yabancı yayınları kontrol etmeye çalışmıştır. Bu makalede emperyalist ve kapitalist dünya sistemi içerisinde yaşamaya çalışan bir devlet ile muhalif hareketlere karşı mücadele eden sultan hakkında örnekler verilmektedir. Abdülhamid'in sağlık durumunu haber yaparak devletin istikrarını bozma politikası ve bu politikaya karşı sultanın mücadele yöntemi üzerinde örnekler ve yorumlar sunulmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Batı, Osmanlı, Abdülhamid, Emperyalizm, Basın

### Abstract

Modern Western world of the nineteenth century brought colonialism politics to a different platform; expanded its economic, political and cultural influence to other countries; showed their truths as absolute truths to other societies by publication and media, and adapted peoples of colonies to their own political and social arguments. This imperialist and capitalist structuring practised same politics on the Ottoman State; it used press and media organs as propaganda means in phase of finding supporters in the Ottoman society. This project continued during period of Abdulhamid II. Sultan was exposed to accusations about his person, in addition to his administrative practices. Against that he put his own propaganda devices against claims for himself, and activated press, publication and intelligence to put into effect the ideal sultan portrait. He used the ambassadors in foreign countries as intelligence chief and tried to control foreign publications. In this article, there are given examples about a state which tried to survive in imperialist and capitalist world system and the sultan had struggled against multiple opposition movements. Also examples and commentaries are presented on policy of breaking stability of state by making Abdulhamid's health situation news, and struggle methods of sultan against this policy.

*Keywords:* West, Ottoman, Abdulhamid, Imperialism, Publication.

\* (Doç. Dr.); İğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, mhmgunes@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0003-1245-9233](https://orcid.org/0000-0003-1245-9233)

### Extended Summary

In the modern world, international balances changed in the 19th century and imperialism had an impact on the political, economic and social structure. Western states tried to make their powers accepted in the world, to benefit from resources and labor in other geographies, and they used colonialism for this purpose. In classical terms, colonialism refers to possess a land and to dominate apparently. However, modern colonialism wants much more control, it desings the economy in colony and establishes complex relationship between both sides. Western thought spread, also economic, political, cultural and social change took place in the world. In the 1870s, there was a struggle for Africa. So, the Berlin Conference (1884-1885) was organized to solve the struggle. The European powers accepted the principle of not taking land without informing each other. By using capitalist economy, they established ground for imperialism. They turned colonies into open markets. Together with nationalist movements, they imposed the racial identity. The media ingrafted cultural imperialism into the society. At this stage, concept of orientalism emerged. Orientalism became a means of the West to dominate the East. The Western world reflected its own truths about the East in its works. Historians emphasized superiority of the West. Imperialist states claimed to be acting on behalf of the whole nation in the nation states, and nations were not disturbed by it. The press, supporting imperialist policies, provided the propaganda necessary for impelling the people to support the imperialists.

In the late 19th century, international relations of the Ottoman Empire were intense. The press organs were active and widespread. Abdulhamid, the sultan of this period, saw his life and throne in danger as his character and tried to protect himself. He did not trust anyone. In fact, before him Selim III. was murdered for his reforms, II. Mahmud survived being killed, Mustafa IV. was killed, Abdülmecid wanted to be killed in Kuleli Case, Abdulaziz was dethroned and murdered in the idea of Abdulhamid. V. Murad was deposed. Abdulhamid was accused to be responsible for the Russian war in parliament. Seeing the existence of Murad as a danger and threat for himself, the sultan tried to preserve his position. He tried to win writers to praise him. He did not trust the Babiâli, so he gathered government of the state in the Yıldız Palace through the statesmen he trusted, as Gazi Osman Pasha and Cevdet Pasha. This high-altitude place was safer than coastal palaces against attacks from the sea. In order to be aware of what happened in the state, he established intelligence agency. In Abdulhamid's foreign policy, the principle of equilibrium and neutrality against the alliances of major powers in the Europe was important. Since foreign states caused incidents in the country, the sultan inclined to apply a conservator regime. The sultan, who was in a political struggle with the European states, was also doing his best not to startle Russians. He tried to prevent America from being with these forces. He tried to keep disagreements between the Balkan states alive, and made concessions to keep them away from Greece. He favored Asia's distant countries and Japan.

He followed generally a peaceful policy in foreign affairs. The sultan, believing that time was necessary for recovery of the state, escaped from wars at the cost of some concessions. He censured separatist broadcasting activities in Europe against the Ottomans. He established a center of information in the palace to know about political developments in the world. He gathered the writings wrote about the Ottoman by foreign representations in the world. It benefited from the conflicting interests of European states on the country. In order to ensure unity among Muslims, he



organized religious propaganda. He declared Western imperialism as an enemy of Islam and argued that it was necessary to fight against it. The Western writers were interested in Abdülhamid's personal aspects, and generally called him the red sultan. So, in these years the sultan tried to keep both himself and his country's image fine with medals and financial supports. On the one hand, he emphasized the caliphate in the regions where the Muslims lived, on the other hand he struggled with the activities against the state, sultan and Islam. Abdülhamid followed the internal press, as well as the external press. He tried to prevent publications against him, although he could not intervene directly. The Ottoman subjects who opposed Abdülhamid and the European newspapers published problems abroad. Young Türk newspapers made propagandas against him. The government closely followed the news, because of its impact on the Ottoman image. In order to avoid negative publications, the state center intervened in publications directly or made warnings by the Ottoman embassies. The Ottoman rulers prepared writings against dissident newspapers, or sued against newspapers. Ambassadors gave information about publications by telegraphs they sent to the center and explained the publications that should not be in the country. Embassy employees examined foreign newspapers and reported the writings about Ottoman, Orient or Islam to the Foreign Affairs. Ambassadors worked to control the press abroad. For example, upon the news of the deterioration of Sultan Abdülhamid's health, Berlin embassy contacted the related institutions and publications in Germany and Europe, and explained that such kind of news was groundless and tried to refute the news.

## Giriş

Devlet, belirli sınırlar içerisinde egemen bir hükümet tesis eden ve kurumları aracılığıyla otoritesini sürdüren siyasi birliktir. Egemen devlet, toplum üzerinde iktidarını yürütür, koyduğu kanunlara itaati temin eder ve bunları ihlal edenleri cezalandırabilir. Yetkileri, sınırları içindeki herkesi kapsar (Heywood, 2013, s. 126, 127). Devletin temeli olan egemenlik, devletin kendi üstünde mutlak otorite olmaması ve kendi kaderini tayin etmesidir. Başka devletlerin işlerine karışmamak, dış egemenlik haklarına dair uluslararası bir hukuk ilkesidir. Egemenliğin eşitliği esastır. Ne var ki devletler, bu siyaset kuramında belirtilen şartlara tam sahip olamamışlardır. Zira egemenlik gücü, toplumsal ve uluslararası güç odaklarının tarihi gelişimiyle yakından ilişkilidir, iç ve dış siyasi ve ekonomik yapılar tarafından tayin edilir (Yalvaç, 2014, s. 21).

Devletin içerisinde örgütlenen hükümet hem yasaları uygular hem iç dış politikayı yürütür hem de resmi ilişkileri sürdürür. Bu süreçte etkili olan birimler, devletin üniter, federal ve konfedere olma biçimine göre değişir. Siyasi yetkilerin kullanımı açısından da demokratik ve otoriter olabilir. Demokratik sistemler halkın ve çıkar gruplarının siyasi sürece katılımı yönüyle, otoriter yapılar ise komünist, sosyalist, militarist ve monarşi (monarşiler mutlak ya da meşruti) olmaları yönüyle kendi içlerinde değişiklik arz ederler. Devlet mekanizmasında yer alan iç etkenler hükümet, iç politika, siyasi partiler, baskı grupları, coğrafi konum ve kamuoyudur. Yasama, yürütme ve yargı dışında dördüncü kuvvet olarak tanımlanan basın da karar verme sürecini etkileyen önemli bir güç olarak kendisini gösterir (Arı, 2013, s. 42, 186-188).

Devlet, kendi sınırları içine mahpus siyasi birim olarak kalmaz. Döneminin şartlarına uygun olarak çevreyi kontrol altına almaya çalışır. Modern manada hâkim kapitalist ulus devlet, diğer siyasi yapılar ile bölgeler üzerinde, kendi etik politik dinamiğini kullanarak, emperyalist tahakküm kurar (Hardt & Negri, 2015, s. 31). Modern Batı toplumu, güçlü olmak ve gücü sürdürmek, dünyanın her yerine bunu kabul ettirmek için birçok bölgedeki kaynak, emek ve insan gücünden faydalanmak ve bunların gelişimini denetim altında tutmak için çalışır. Bunun için kolonyalizmi kullanır. Eski kolonyalizm, güçlü ülkenin bir toprağı eline geçirmesini ve kendi kolonisi haline getirmesini, açık bir tahakküm ve sömürüyü ifade ederken, modern kolonyalizm toprak ve mal fethiyle elde edilen kontrolü yeterli görmez; toprakların ekonomisi biçimlendirir, insan ve kaynak akışını sağlar, merkez ile koloni arasında kompleks ilişkiler kurar. Yeni kolonyalizm, emperyalizme yakındır. Burjuvanın feodal sistemi ortadan kaldırırken modern devlet sistemiyle birlikte inşa ettiği kapitalist ekonomi, globalleşerek sınırları ortadan kaldırmayı amaçlamıştır.

Sınırlar kalksa bile sosyal eşitsizlik devam eder. Kapitalizm, ekonomiyle uğraşırken tahakkümün görünürlüğünü azaltır ve emperyalizm için meşru zemin oluşturur. Kolonilerin emeğini kontrol altına alır ve buraları açık pazar haline getirir. Hâkim güçler, toplumu kontrol ve dizayn ederken toplum içinden seçilmiş olan önderleri, amaçlarına hizmet için kullanırlar. Gücün görünmez olması, karşı konulamaz olmasını da sağlar. Bu arada emperyal otorite, ulusçu hareketlerle birlikte ırk kimliğini empoze eder. Her toplum bir taraftan kendi niteliklerine önem vererek ulusçuluğı benimserken diğer taraftan egemen güçlerin niteliklerinden daha aşağı olduğunu da kabul eder. Esnek ulus kavramı, amaca göre anlamını değiştirir. Batı ile Doğu arasındaki ayrım benimsetilir. Toplumların siyasi ve ekonomik sistemde bütünlük oluşturmaları engellenir.

Bu safhada medya, topluma kapitalizmi (kültür emperyalizmi) benimsetir, insanın bilinçlenmesini engeller. Burada etkin kılınan, kolonyalizm ve emperyalizmle ilgili önemli olan bir kavram da oryantalizmdir. Oryantalizm, 18. yüzyıl sonlarından itibaren Doğu üzerinde hâkimiyet kurma ve tahakkümü sürdürmenin aracıdır. Batı dünyası, Doğu hakkındaki kendi hakikatleri ile hayallerini eserlerinde yansıtır. Tarih yazıları, Batı'nın üstünlüğünü vurgular. Batı medeniyeti üstün, diğer medeniyetler ise eksiktir. Doğu'nun Batı için tehlike olduğunu vurgulayarak Doğu'ya karşı yapılacak faaliyetleri meşrulaştırır (İplikçi, 2017, s. 1529-1535).

## 19. Yüzyıl Dünya Sisteminde Emperyalizm

Dünya ekonomik ve siyasi dengeleri 19. asırda değişmekteydi. Emperyalist sistem, 19. yüzyılda siyasi, ekonomik ve sosyal yapı üzerinde etkisini yoğun olarak gösterdi. Batılı düşünüş yayıldı ve dünyada hızlı bir ekonomik, siyasal, kültürel ve sosyal değişim yaşandı. 1870'li yıllarda Afrika için kapışma başladı ve çoğaldı. Kapışmaları organize etmek amacıyla Berlin Konferansı (1884-1885) düzenlendi. Avrupalı güçlerin birbirlerine haber vermeden toprak elde etmemeleri ve itiraz için zaman tanımları prensibi kabul edildi. Zamanla Avrupa merkezli kültür, Avrupalı olamayan her şeyi kodladı, tahakküm altına aldı ve tahakkümle ilintili bilgiyi (oryantalist bakış) oluşturdu. Emperyalist güçler, dünyayı yöneten stratejik, diplomatik, ticari ve sosyal kurallar koymuşlardı. Avrupa toplumları emperyalizme endeksliydi. Papa, krallar, demokratlar, işçiler, patronlar, misyonerler ve kapitalistler emperyalizmin peşine takıldılar. Diğer toplumları uygarlaştırma misyonu, kâr elde etme ve siyasi prestij sağlama arzusu emperyalizmin temel argümanlarıydı. Avrupa dışındaki toplumlar, yenilmişlik psikolojisiyle tekniği ve uygarlığı ithal etmek için Avrupa'ya öğrenci göndererek sistemi sürekli kıldılar. Misyonerler, geri kalmış halklara uygarlığı, dinsiz topluluklara kurtuluşu götürdüklerine inanarak çalıştılar. Toplumlar, emperyalist ülkenin hammadde, ticaret ve yatırım ihtiyaçlarını karşılayacak biçime dönüştürüldü.

Emperyalist devletler, ulus devletlerde tüm ulus adına hareket ettiklerini iddia ettiler, uluslar da bu söylemden rahatsız olmadılar. Emperyalist politikalara el veren basın, halkın emperyalistleri desteklemesi için gerekli olan propaganda ortamını tesis etti. 19. yüzyılda endüstriyel atılımla gelişen İngiltere, Almanya, Rusya ve Fransa menşeli büyük tirajlı basın yayın kaynakları, halkın desteğini temsil ediyorlardı. Emperyalizm, yönetici güçler tarafından siyasi meşruiyeti canlı tutan bir olgu olarak kullanıldı. Siyasi hayat, halkın bilinçaltına seslenen sembollerle yeniden kuruldu (Sunar, 2007, s. 58-61, 66, 67, 71, 72, 76, 77).

Uluslararası strateji kapsamında ülkelerin halkları, etnik veya dini grupları etki altına alınarak ülke üzerinde baskı kurulmaya çalışılır ve bunlar dış politikada pazarlık unsuru haline getirilebilir. Bu esnada yazılı ve sözlü semboller, iletişim araçları, bilgi ve haberler araç olarak kullanılırlar. Enformasyon, bir tür savaş unsuru haline gelmiştir (Arı, 2013, s. 371, 376, 377). İnsan, toplum içerisinde yalnız yaşamadığı için bir grubun veya birden fazla grubun etkisi altında kalır; o gruplardaki egemen düşünceye ters düşmemeye çalışır. Kararsız durumdaki kişiler de ekseriyetle farklı kesimlerin etkisi altında kaldıkları için gelenin fikrine uyarlar (Kışlalı, 2006, s. 208). Bu noktada propaganda olgusu işlemektedir. Propaganda, bir topluluğun düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, tavır ve hareketlerini etki altında tutmak ve onları değiştirmek amacıyla yayınlanan bilgi, belge, doktrin ve görüşlerdir. Amacı, doğrudan veya dolaylı fayda elde etmek, karşı tarafı ekonomik ve politik yalnızlığa itmek (Tarhan, 2013, s. 34); ayrıca belirli yöndeki etkileri güçlendirmek ve toplumda önemli bir kesimin de o görüşü benimsediği inancını oluşturmaktır. Zira çoğunluğa uymak, ondan etkilenmek genel ve güçlü bir eğilimdir (Kışlalı, 2006, s. 209).

Bir psikolojik savaş yöntemi olan propagandayla muhatabın maneviyatı çökertilir. Silah olarak sözler ile kelimeler seçilir. Ancak sözler gelişigüzel sarf edilmez. Üzerinde uzun süre düşünülür, zaman ve zemin iyi hesaplanır, şekil ve ölçü belirlenir ve hedef kitlesi tayin edilir. Muhtelif yöntemler kullanılır. Mesela beyaz propaganda, malzeme olarak haberleri kullanır. Hasım tarafın hatalarını, suiistimallerini ele alır. Açıktır, kaynak bellidir ve kendisini tanıtmak ister, şeffaftır, doğruluğa önem verir. Yalanı kullanılırsa geri teper, güveni sarsar. Ne var ki yayılma menzili sınırlıdır, serbestçe dolaşamaz. Düşmanın kendisini korumak için karşı propagandayı kullanması halinde başarısız olabilir. Gri propaganda bulanıktır, kaynak belli değildir, doğruluğu kanıtlanamaz. Yalan veya iftira olduğu da kesin değildir. Malzemesi rivayetlerdir. Beyaz propaganda gibi sınırlı değildir. Muhatap tarafından kabul görür, propaganda hissi doğurmaz. Genellikle doğru bir olaya yalanlar sokulur. Bir propagandayı yalanlamaya yönelik yapılan çalışmalar ise karşı propagandadır. Saldıran tarafın propagandasını etkisiz kılınmak adına argümanlar geliştirilir (Tarhan, 2013, s. 34-36, 49).

Osmanlı Devleti'nin uluslararası ilişkilerinin yoğunlaştığı 19. yüzyılın sonları, basın yayın organlarının etkin ve yaygın olarak çalıştıkları bir dönemdir. Siyasi, ekonomik ve sosyal güç kaynakları, muhalif ve tehlike olarak gördükleri yapıları yıpratmak ya da bitirmek için propaganda faaliyetlerini etkin olarak kullanırlar. Basın, söz konusu güçlerin önemli araçlarıdır ve algı oluşturmak, ekonomik ve toplumsal yapıları istenilen hedefe dönük harekete geçirmek için çok işe yaramaktadırlar. İleride örnekleriyle görüleceği üzere, eski gücünden uzak Osmanlı Devleti, Avrupalı büyük devletlerin çıkar mücadelelerine maruz kalmıştır. II. Abdülhamid, dönemin imkanlarından istifade edilmek suretiyle devlete ve şahsına karşı yapılan dış muhalif çalışmalar nedeniyle savunmaya ve karşı propaganda faaliyetlerine girmiştir.

### **Emperyalizm Çağının Osmanlı Sultanı II. Abdülhamid**

Osmanlı idari yapısı, geleneksel saltanat sistemine dayanırdı. Osmanlı sultanı, halkın babası olarak telakki edilirdi. Devletin tebaası, inanç gereği ilah tarafından aile reisi olan sultana emanet edilen sürüler iken, devletin toprağı da sultanın ve dolayısıyla hanedanın mülküydü. Devletin idaresi sultanın iradesine bağlıydı. Ancak yönetimdeki denge unsurları ile dini vecibeleri yerine getirme fikri sultanı sınırlardı. Din-devlet geleneğinde sultan, devletin başı olmanın yanında gazi, kutsal emanetlerin ve haccın muhafızı, Haremeyn-i Şerife'nin hizmetkarı ve İslam dünyasının halifesiydi (Findley, 1980, s. 7). Dolayısıyla görünürde hem dini hem de dünyevi değerleri kendinde mezc eden bir Türk Müslüman padişah portresi mevcuttu.

19. yüzyıl dünyasında siyasi, iktisadi ve kültürel dönüşüm ivme kazanmıştı. Osmanlı Devleti de bu durumdan payını alıyordu. Böyle bir yüzyılın ortalarına yakın, 1842 yılında dünyaya gelen Abdülhamid, anne sevgisinden mahrum kalışından ve babasının kendisine soğuk davranmasından dolayı çocuk yaşından itibaren yalnız kalmıştı. Taht için uzak oluşu nedeniyle saray çevresi de kendisine ilgi göstermiyordu. Bu durumda o, Pertevniyal Kadın'ın yardımıyla Sultan Abdülaziz'e yaklaşabilmiş; amcası da ona serbest yetiştirme olanağı tanımıştı. Amcası ile ağabeyinin ardından meşrutî idareyi kurmak üzere Midhat Paşa ve arkadaşlarıyla anlaşarak 31 Ağustos 1876'da tahta çıkan Abdülhamid, devletin en buhranlı günlerinde idareyi devralmıştı. Bosna Hersek ve Bulgar ayaklanmaları ile Sırbistan ve Karadağ savaşları gündemdedi. Mahmud Nedim Paşa'nın dış borçlara dair yayımladığı karar, Avrupa'da büyük tepkilere yol açmıştı. Sultan, bu şartlar altında bile yaptığı toplantı, gezi ve görüşmelerle kısa sürede ordunun ve halkın gönlünü kazanabildi. Ne var ki akabinde Sırp meselesini çözmek için İstanbul'da toplanan uluslararası konferans tekliflerinin reddedilmesi, daha sonra Rusya ile 1877-78'de savaşılması, devleti daha vahim bir duruma soktu. (Küçük, 1988, s. 216-218).

Abdülhamid, soğukkanlı, vehimli mizaca, üstün bir zekâyâ ve hafızaya sahipti. İradesi kuvvetli, ileri görüşlü, tehlike karşısında metanetli idi (Küçük, 1988, s. 223). Vehminin de tesiriyle gazete yazılarını kendi aleyhinde görür, etrafında gizli örgütler olduğunu düşünürdü. Hayatını ve tahtını tehlikelerle çevrili görür, kendisini korumak için de hileye karşı hile kullanmayı meşru kabul ederdi. Kimseye güvenmezdi. Ancak bu durum, sadece kendi mizacının eseri değildi. Osmanlı saltanatı, iğneli fiçı ve giyotin haline gelmişti. Ona gelinceye kadar III. Selim ıslahat yaptığı için katledilmiş, II. Mahmud katilden son anda kurtulmuş, IV. Mustafa katledilmiş, Abdülmecid Kuleli Vakası'nda katledilme girişimiyle karşılaşmış, Abdülaziz de önce tahttan indirilmiş ve Abdülhamid'e göre katledilmişti. V. Murad çıldırıldığı için tahttan indirilmişti. Kendisi henüz saltanatının başlarında mecliste Rus savaşından sorumlu tutulmuştu (Karal, 2011, s. 247, 248). Murad'ın varlığını kendisi için tehlike ve tehdit unsuru olarak görüyordu. Etrafta Murad'ın iyileştiği yönünde konuşmalar artarken o, doktorlara Murad'ın hastalığının ilerlediği yönünde raporlar çıkarttırarak yerini korumaya çalışıyordu. Saltanatının ilk yıllarında Murad sendromu etkisini gösterdi. O, bir taraftan kendisini övecek yazarlar kazanmaya çabalarken öte yandan Murad'ı destekleyen kesimleri saf dışı etmeye çalıştı. Murad'ın tahta geçirilmek üzere kaçırılacağı, kendisinin tahttan indirileceği, İngiltere ve Rusya'nın kendisini tahttan indirmek istediği yönündeki söylentiler nedeniyle sıkıntılar yaşıyordu (Koloğlu, 1987, s. 144-146).

Büyük devletlerin Osmanlı devlet adamlarını elde ederek politikalarını bu yolla yürütmeleri, padişahı tedbirli olmaya sevk ediyordu. Sabık iki padişahın hal edilmiş olmaları onda, kendisinin de tahttan indirileceği şüphesini sabit fikir haline getirmişti. Mason localarının V. Murad'ı tekrar tahta çıkarma istekleri, aynı amaçla Ali Suavi'nin Mayıs 1878'de ve Scalieri-Aziz Bey Komitesi'nin Temmuz 1878'de icraata girişmeleri bu şüphelerini daha da arttırdı. Babiâli'ye itimat etmediği için Gazi Osman Paşa ile Cevdet Paşa gibi güvendiği devlet adamları vasıtasıyla idareyi tek elde topladı. Devlette olup bitenlerden haberdar olabilmek için hafife teşkilatı kurdu. Ülke yönetiminde sert politika izledi (Küçük, 1988, s. 219). Sultan, jurnalcılığı ve jurnalcileri idarenin devamı için etkin olarak kullanıyordu. Bu jurnaller, II. Abdülhamid karşıtı örgütlü muhalefetin, özellikle de Jöntürklerin tespitine ve Osmanlı emniyet güçleri tarafından etkisiz kılınmasına yarıyordu. Bir taraftan muhalefet zayıflatılırken, diğer taraftan sultanın mutlak yönetiminin devamı sağlanıyordu. Jurnalciler ile sultanın karşıtı Jöntürkler ve diğer muhalifler, zihniyet ve amaçları açısından çelişiyorlardı. Nitekim, bir yandan sultana muhalifken öte yandan sultana karşı faaliyetleri kendisine ihbar ediyorlardı (Alkan, 2008, s. 180).

Abdülhamid tahta çıktıktan sonra selefleri Abdülaziz ve Murad gibi ilk önce Dolmabahçe Sarayı'nda ikamet etti. Nisan 1877'de yani 93 Harbi esnasında gitmeye başladığı Yıldız'a, savaş bitiminde Ocak 1878'de kalıcı olarak yerleşti. Murad taraftarlarının bozgunundan yararlanıp darbe yapmalarından çekiniyordu. Ali Suavi ve yandaşlarının Murad'ı tahta çıkarmak için Çırağan Sarayı'na yaptıkları baskın (Mayıs 1878), Abdülhamid'in Yıldız'a kapanma kararını iyice pekiştirdi. Yüksek rakımlı bu mevki, denizden gelecek saldırılara ve isyanlara karşı sahil saraylardan daha korunaklıydı. Sultanın korkusu Ali Suavi'nin darbe vakasına dayansa da söz konusu girişim Yıldız'a yerleşme kararından bir yıl sonra olduğu için yeni saraya yerleşmesinin yegâne sebebi değildi. Nitekim sultan doğayı, yeşil alanları, temiz havayı, ferahlığı severdi. Hekimi Mavroyeni'nin, havası daha temiz ve sağlıklı, yazın Boğaziçi kıyısından daha serin mevkie yerleşmesi öğüdünü tutmuştu. Sınırlarını bozan Dolmabahçe'den uzaklaşmak da istiyordu. Zira Dolmabahçe, acı hatıraların toplandığı, Abdülaziz'in ve Murad'ın hatıralarıyla dolu bir saraydı. Dahası saray yaptırarak saltanatına ait bir iz bırakmak istiyordu. Dolmabahçe'yi terk etmek, önceki devri kapatmak anlamına da geliyordu. Yıldız'a yerleşerek sadece kendisine ait olan bir saraya, kendi sarayına sahip olacaktı (Georgeon, 2002, s. 148, 149).

### **Dış Politika, Yabancı Basın ve İmaj Meselesi**

Abdülhamid, dış politikada devletin bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü savunmayı temel görev sayıyordu (Küçük, 1988, s. 219). Henüz saltanatının ilk yıllarında, büyük bir yenilgiyle ve Balkanlarda toprak kayıplarıyla neticelenen Rus savaşını görmüş; sonraki yıllarda dış politikasını belirlerken bu acıları hatırında tutmuştu. Mizacı itibarıyla titiz ve evhamlı olan padişah, dış politikasını belirlerken Avrupa devletlerinin (düvel-i muazzama) Osmanlı hakkındaki tavırlarını dikkate aldı. Bu devletler ve özellikle İngiltere, Osmanlı bütünlüğünü korumaktan vaz geçmiş ve devleti paylaşma emeline yönelmişlerdi. 1878 yılındaki uluslararası antlaşmalar bunu gösteriyordu. İngiltere 1878'de Kıbrıs'a, 1882'de Mısır'a yerleşmeyi başarmıştı. Fransa 1881'de Tunus'u ele geçirmişti. Abdülhamid'in en çok çekindiği devlet İngiltere idi. O, İngiltere için sözlerin hiçbir kıymeti olmadığını ve vaatlerden çabucak dönebildiklerini düşünüyordu. Avrupa güçleriyle bir politik mücadele içinde olan sultan, Rusları ürkütmemek için de elinden geleni yapıyordu. Amerika'nın bu güçler arasına girmesini önlemeye çalışıyor, İstanbul'da elçilik açma isteklerini reddediyordu. Balkan devletleri arasındaki anlaşmazlık ve ayrılıkları canlı tutmaya çalışıyor, onları Yunanistan'dan uzaklaştırmak için tavizler veriyordu. İran'ın sınıra müdahalesine izin vermezken, Asya'nın uzak ülkelerine ve Japonya'ya olumlu yaklaşıyordu. Dış ilişkilerde genellikle barışçı ve yerine göre tavizkar bir politika izliyordu (Engin, 2005, s. 24-28).

Abdülhamid'in dış politikasında, Avrupa'daki büyük güçlerin ittifaklarına karşı denge ve tarafsızlık ilkesi önemli yer tutuyordu. Sultan, büyük güçlerin ittifaklarından hiçbirinin Osmanlı'yı koruyamayacağına ve büyük güçlerin kendi aralarındaki çatışmalarına taraf olmanın akıllıca



olmadığına inanırdı. Tarafsız iken, İngiltere'den uzaklaşmış, büyük düşmanı olan Rusya ile barış dönemini başlatmış; her iki gücü dizginlemek için de Almanya ile yakın ilişkiye girmişti. Dönemin koşulları itibarıyla ülkedeki mahalli çatışmalar bile uluslararası bir savaşa dönüşebileceği için askeri güç kullanmaktan kaçınmıştı (Çetinsaya, 2012, s. 92, 93). Kendisini Avrupa'ya meydan okuyacak kadar güçlü görmediği için onlara temkinli yaklaşırdı. Adaletsizlik ve aşağılama olarak gördüğü kapitülasyonları ve dış müdahaleyi bertaraf etmek isterdi. Bu sâikle Fransızların 1896-1897'de dayatmak istedikleri mali denetimden sıyrılmış, Ermeni davasında güçlerin müdahalesini önlemiş, Yunan savaşında başarı kazanmıştı (Georgeon, 2002, s. 409).

Dış politikada güçlüklerle karşılaşması ve yabancı devletlerin ülke içinde olay çıkarmaları, padişahı korumacı bir rejim uygulamaya yöneltmişti. Devletin toparlanabilmesi için zamana ihtiyaç olduğuna inanan sultan, bazı tavizler pahasına da olsa savaşlardan kaçındı. Avrupa'da yapılan bölücü yayın faaliyetlerine karşı sansür uyguladı. Dünyadaki politik gelişmeleri yakından takip etmek üzere sarayda bir çeşit bilgi merkezi kurdu. Osmanlı'ya dair dünyada çıkan yazıları ve dış temsilciliklerden gelen raporları burada toplattı. Avrupa devletlerinin ülke üzerinde birbiriyle çelişen çıkarlarından faydalandı. İlk zamanlar hiçbir devletle devamlı anlaşmaya girmedi. Siyasette Müslüman tebaaya öncelik verdi. İngiliz ajanlarının Arap milliyetçiliğini yaymak, halifeliğin Arapların hakkı olduğu iddiasıyla Mısır hıdivini halife yapmak konusundaki gayretlerine Panislamizm politikasıyla karşı koydu. Müslümanlar arasında birliği sağlamak amacıyla dini propaganda yaptı. Ortak düşmanın, İslam düşmanı bulunan Batı emperyalizmi olduğunu ve buna karşı mücadele edilmesi gerektiğini ileri sürdü. Koyu bir sansür uyguladığı halde yayın çalışmalarını nispeten desteklediği için kitap, dergi ve gazete sayısında artışlar görüldü. Başta İstanbul olmak üzere ülkenin çeşitli şehirlerinin önemli fotoğraflarını ihtiva eden kıymetli albümler koleksiyonu hazırlattı (Küçük, 1988, s. 219, 220, 221).

19. yüzyılın son çeyreğinde Avrupalı büyük güçler daha fazla Müslüman karşıtı ve ırkçı hale geliyorlardı. Almanya ve İtalya'nın birleşmesiyle birlikte Avrupa siyasetinde değişim olunca Osmanlı Devleti, Rus tehdidine karşı artık İngiltere'nin himayesini kaybedecekti. Gladstone'un Müslümanlar ve Türkler hakkında sarf ettiği menfi sözler, Avrupa duygusunda ve Oryantalist söylemde kâfir ve aşağı Müslümanlar olarak karşılık buldu. Avrupalı bir siyasetçiden gelen Müslüman karşıtı ifadeyi gören Müslüman reformistler, medeni Avrupa ailesinin dışına itilmek istendiklerini hissettiler. 1877-78 Savaşı'ndaki mağlubiyet, Osmanlı halkında Hıristiyanlık ve İslam odaklı dini kimliğin güçlenmesine yol açmıştı. Osmanlı'da Müslüman kimliğine daha fazla vurgu yapılırken, Avrupa'da Doğulu Müslümanların Batılı Hıristiyanlar kadar medeni olamayacaklarına dair mevcut söylemler güçlendi. Bir süre sonra da Avrupa, Mısır ile Tunus'u alarak Afrika'yı kolonileştirmeye başladı.

Hıristiyanların Müslümanlardan veya beyazların diğer ırklardan üstün olması anlayışı, Avrupa'da sosyal bilimlerde kabul edilen bir hakikat halini aldı. Buna karşılık 1880'lerin başından itibaren Osmanlı hükümeti, ileri gelen Müslüman mütefekkirleri, Avrupalı entelektüellerin Müslümanları yarı medeni gören fikirlerini değiştirmek üzere Oryantalist kongrelere ve diğer ilmi toplantılara katılmaya teşvik etti. Müslüman mütefekkirler, İslami dayanışmanın tabiatını tanımlamaya çalıştılar. Avrupalı yazarlar bunu, Osmanlı'nın yabancı düşmanlığına dayanan bir Batı karşıtlığı olarak algıladıkça Müslüman yazarlar, Batı'ya karşı tepkisel bir ittifakın varlığını reddettiler veya Batılı tehdidine karşı barışçı bir yöntem olarak İslami dayanışma düşüncesini savundular. Abdülhamid, bir yandan milyonlarca gayrimüslim üzerindeki hakimiyetini meşru kılmaya çalışırken, diğer yandan dünya kamuoyunda medeni devletlerin hak ve hukukuna dair kavramları kullanıyordu. Osmanlı basınında, İslam dünyası ile Osmanlı'nın modern bir haçlı seferi tarafından kuşatıldığı algısı hâkimdi (Ayдын, 2007, s. 61-64, 70, 73, 74, 77).

Batılı yazarlar, Abdülhamid'i kişisel yönleriyle hususi olarak ele alıp onunla ilgili yakıştırmalar yapıyorlardı. Avrupa'da geniş kabul gören Abdülhamid tarifi "kızıl sultan" idi. Tarafli bir bakış açısının ürünü olan bu ifade ders kitaplarına dahi girdi. Kızıl sultan tarifinin ortaya çıkışı biraz



Osmanlı iç politikasıyla, biraz da İngiliz dış politikasıyla ilgiliydi. İngiltere’de Gladstone, Ermeni olaylarının ardından II. Abdülhamid’i büyük katil olarak adlandırmıştı. Edebiyat dünyasında William Watson, bir şiirinde Abdul the damned (Lanet Abdül); Albert Vandal, Le Sultan Rouge (Kızıl sultan), Anatole France ise Le despote foud’épouvante (Korkunç despot) diyorlardı. Batı dünyasında boy gösteren bu yaklaşımda, Jön Türk propagandası da etkili olmuştu. Abdülhamid’in yerine ağabeyi V. Murad’ı tahtta görmek isteyen Mason üye Georgiades, Paris’te çıkartılan Le Yıldız gazetesindeki karikatür ve yazılarında sultanı hastalıklı bir karakter olarak tasvir ediyordu. Sonraki yıllarda bir Fransız mizah dergisinin kapağında eli kanlı bir katil tipi çiziliyordu. Pierre Quillard da bir yazısında, sultanın uyruğu olan milletlere yaptığını iddia ettiği katliamları uzunca listeliyordu. Yeni Zelanda dergisi Otago Witness ise daha ılımlı yaklaşarak Abdülhamid’i yetenekli ama kıskanç, güçlü diplomatik becerilere sahip çok yönlü bir monark olarak tarif ediyordu. Sultan hakkındaki farklı ifadeler, devrin kitaplarında da mevcuttu. N. Nicolaides’in Sa Majeste Imperiale Abdul-Hamid Khan II Sultan, Reformateur Et Reorganisateur De L’Empire Ottoman adlı kitabı, sultanı ulu hakan yapmaya yetecek kadar ıslahat ve icraat anlatımlarını içeriyordu. Bu yıllar sultanın madalya, nişan ve bazı finansal desteklerle hem kendisini hem de ülkesinin imajını ayakta tutmaya çalıştığı bir dönemdi. Bir yandan Müslümanların yaşadığı coğrafyalarda hilafet vurgusunu hissettiriyor, öte yandan devleti, sultanı ve İslam’ı küçük düşürücü yayın ve faaliyetlerle mücadele ediyordu. Buna karşın aleyhte propaganda yapan Jön Türk gazeteleri, sultanın kötü sıfatlarına yenilerini ekliyorlardı. Mizan gibi gazetelerde Abdülhamid için uğursuz, pinti Hamid, katil-i ekber, cani-i azam gibi hakaretler görüldü. Bir mizah dergisi olan Beberuhi, bir bayram tebrikinde hem Abdülhamid’in dinamite çarpılmasını diliyor hem de onu eşek biçiminde resmediyordu. Batıda egzotik ve zalim bir hükümdarın tasvir edildiği eserlerde sultan ile Yıldız Sarayı gizem ve kötülüklerle ifade ediliyordu (Yazıcı, 2014, s. 236-238).

Yıldız Sarayı’nda münzevi hayat süren Abdülhamid, siyasi simgeselliğe Osmanlı’da daha önce görülmemiş bir terakki kazandırdı. Sultan ile padişah gibi unvanların yanında hilafet-penah, emirü’l-müminin, zillullahfi’l-arz gibi dini tabirler sıkça kullanıldı. Resmi törenlerde Osmanlı sancağının yanına halifenin yeşil sancağı getirildi. İslami geleneğe dayanan sözcük ve kavramlar sistemli biçimde kullanıldı. Yeni hükümdar imajını yaymak üzere hilafet siyaseti geliştirildi. Abdülhamid, seleflerinin üslubundan kopmak istiyordu. Ona göre Tanzimat ile batılılaşma, Osmanlı hükümdarının imajını bozmuştu. O, faziletli, adil, sade, cömert hükümdar, Müslümanların halifesi ve ruhani lideri olmayı hedefliyordu. Seleflerinin aksine sarayında münzevi hayat yaşayarak yeni imajını inşa etti. Av partileri ve sayfiye gezintileri ile uğraşmadığını daha sade, mütevazı, kanaatkâr, zahit bir ömür yani İslam’ın halifesine yakışacak bir hayat tarzı benimsediğini gösterdi. Sultan, dini vecibelerini yerine getirmek için sarayından çıkıyordu. Senede bir defa Topkapı Sarayı’na gidip kutsal emanetlere yüz sürüyor. Bayramlarda Dolmabahçe Sarayı’na gidip ricalin tebriklerini kabul ediyor, Cuma namazlarında selamlık merasimi nedeniyle Hamidiye Camii’ne gidiyordu.

O, hilafet siyasetini yaymak için önemli ölçüde şeyhlere ve dini tarikatlara dayandı. Tarikatlar, kitlelerle temas kurma ihtiyacına iyi cevap verdiler. Masrafları Hazine-i Hassa’dan karşılanmak suretiyle Yıldız’da ikamet eden din ileri gelenleri, vilayetler ile merkez arasında ve tarikatlar ile saray arasında bağlantıyı kurdular. Yayın ile basın, hilafet lehine seferber edildi. Sadece ruhsat alan ders kitapları basılabiliyordu. Propaganda okullara da uğradı, genç kuşaklara ulaştırıldı. Tarih kitaplarında en büyük Osmanlı padişahı olarak Kanuni Sultan Süleyman değil, kısa süren saltanatına rağmen Yavuz Sultan Selim gösterildi. Ahlak konulu ders kitapları yayımlandı; içlerinde yetişkinlere, yaşlılara, halifeye ve onun otoritesini temsil edenlere itaat edilmesi gereği üzerinde duruldu. Devlet padişahla özdeşleştirildi, itaat ölçütü üçgen biçiminde Allah’a, peygambere ve halifeye itaat halinde sembolize edildi (Georgeon, 2002, s. 228-231).

Onun döneminde dünyaya olumlu bir görüntü sunma çabası, bir nevi kamu ilişkileri (Personal Relation) örneğini arz ediyordu. Misal, 1893 ve 1894 senelerinde Abdülhamid, Amerika ile İngiltere’ye fotoğraf albümleri göndererek Osmanlı’nın doğal güzelliklerini, tarihi zenginliğini,

modern gelişmişliğini ve gücünü sergilemek istemişti. 1893'te Washington Kongre Kütüphanesi'ne ve 1894'te Britanya Müzesi Kütüphanesi'ne elli bir albümden oluşan bir fotoğraf koleksiyonu göndermişti (Deringil, 1994, s. 153).

### **Sansür ve Dış Basının Kontrolü**

Osmanlı Devleti'nde her ne kadar sansür denilince akla ilk olarak II. Abdülhamid gelse de aslında sansürü başlatan o değildi. Basın ve yayının denetlenmesi olgusu, Tanzimat'ın ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. Nitekim 1857'de ilk basın yasası çıkarıldı, sonra 1865 tarihli başka bir yasa bunu tamamladı. Bu kanunlarda sansür ve yayın yasakları da ele alındı. Abdülhamid, yaşadığı dönem itibariyle basının gücünü ve önemini gördüğü için bir yandan güçlü yayıncıları kendi tarafına alırken diğer yandan yazılanları kontrol ve denetim altına almaya çalışmıştı. İlk zamanlarda ılımlı bir denetim uygulansa da 1890'lı yıllarda sansür politikası sertleşmeye başladı. Basına karşı yapılan jurnaller arttı, mecmualar kapatıldı. Yayıncılar ve yazarlar, sansüre uğramamak için harfleri ve kelimeleri daha dikkatli seçmek zorunda kaldılar (Georgeon, 2002, s. 187-189).

Abdülhamid, iç basını kontrol etmenin yanı sıra dış basını da yakından takip etti. Onlara doğrudan müdahale edemezse de aleyhindeki yayınları önlemeye çalıştı. Dış basında problem çıkaranlar, Abdülhamid'e muhalif olan Osmanlı tebaasının ve Avrupa gazetelerinin çıkardıkları yayınlar idi. Hükümet kanadında haberler, Osmanlı'nın imajını etkilemesi itibariyle yakından takip edilirdi. Olumsuz yayınları önlemek adına yayınlara ya doğrudan merkezden uyarıyla ya da sefirler aracılığıyla müdahale edilirdi. Bu girişimler bazen muhatap ülkedeki basın özgürlüğü gerekçesiyle sonuçsuz kalabiliyordu. Ancak mücadeleden vaz geçilmiyordu. Osmanlı sefirleri, aleyhteki yayınlara karşı tekzip yazıları yazıyor veya gazetelere dava açıyorlardı. Sefirler, merkeze gönderdikleri telgraflarda yayınlar hakkında bilgi veriyor, bazen de ülkeye girmemesi gereken sayıların numaralarını belirtiyorlardı (Demirel, 2007, s. 107, 108).

Yayınlar, yerine göre diplomatik krizlere yol açabiliyordu. The Nineteenth Century'de İngiliz eski sefirlerinden Sir Henry Elliot, yazdığı bir makalede liberal hükümet tarafından destek verilmeyen Türk reform hareketini Abdülhamid'in yok ettiğini ve bu hareketin kahramanı olan Midhat Paşa'yı ortadan kaldırdığını belirtince Londra ile İstanbul arasında yoğun bir telgraf akışı başladı. Nihayetinde söz konusu yazının pek ilgi görmediği belirtilerek padişah yatıştırılabildi. Bundan sonra Elliot'un pişman olduğu, hatta nedametini belirten bir mektubu Hariciye Nezareti'ne gönderdiği de rivayet edilir. Tepki bu kadarla da kalmadı, bir yıl sonra Annie de Marie Lusignan, bir eser kaleme alarak Elliot'u tekzip etti. Bunun dışında yeri geldikçe devletin ve padişahın imajını yükseltmek için Avrupa'da yazılar neşredildi. Mesela Selim Melhame'nin bir yazısında padişah, Rus ve Alman hükümdarları gibi meşru otokrat olarak gösterildi. Bu ifadelerle doğru orantılı olarak Abdülhamid, Bismarck'a yakınlaşmaya da çalışıyordu (Deringil, 2002, s. 154, 155).

Abdülhamid döneminde gazetecilik, insanı geçindirebilen bir meslek değildi. Gazeteciler, memurluk ve hocalık gibi ikinci meslek icra ediyorlardı. Dolayısıyla yazıları kazanç kapısı olarak gören kesimler vardı ve o dönemde Osmanlı lehinde yazılar yazarak para koparmak revaçtaydı. Mesela 1894'te Londra'da Aks-ı Sada adında bir gazete çıkacağı haber alınmış, zararlı olacağı düşünülen gazetenin çıkışı engellenmeye çalışılmıştı. Sonradan, gazeteyi çıkarak olan Salomon adlı kişinin iflas noktasında olduğu ve menfaat teminine çalıştığı öğrenilmişti. Konjonktürü kendi lehine kullanmayı düşünen padişah da bazı gazeteleri destekleyerek kendi tarafına çeker, kendi aleyhindeki yazılanları yasaklayarak tesirsiz bırakırdı. Bu politikanın gereği olarak Londra Sefareti, icabında yabancı gazeteciler ile görüşerek onları Osmanlı lehinde yazılar yazmaya ikna etmeye çalışır, olumsuz gazete haberleriyle ilgili soruşturma yapardı. Gazeteler günlük olarak takip edilirdi. Sefarethane çalışanları, yabancı gazeteleri incelerler ve Osmanlı, Şark ya da İslamiyet'e dair yazıları Hariciye'ye bildirirlerdi. Londra'nın yanı sıra Viyana, Paris, Petersburg ve Berlin Osmanlı sefareti de bu görevle yükümlülerdi. Paris, Londra, Berlin, Moskova gibi şehirlerde padişahın jurnalcileri bilgi peşindelerdi. Kamuoyunun nabızı tutulur, yabancı devlet adamlarının düşünceleri öğrenilirdi.

İşler yolunda olmadığı zaman padişahı uyarırlardı. Memurlar çevresinde siyasi istihbarat ağı kuran padişah, istihbarat için genelde sefaretlere görevlendirir, toplum içinde olan biteni ise adı gizli kişilerle veya devlet memurları vasıtasıyla maaş ya da rüşvet karşılığı sağlardı. Sefirler tarafından zararlı olan yayınlar takip edilir, yabancı devlet sefirlerine zararlı gazetelerin Osmanlı toprağına girişinin yasaklandığı bildirilirdi. Nitekim Paris'te Le France; Londra'da Daily News, Morning Post, Daily Chronicle, Daily Telegraph; Berlin'de Delokra, Viyana'da Pers ve Ekstra gazetelerinin Osmanlı ülkesine girişi 1892'de yasaklanmıştı. Bir defasında Times gazetesi, padişahın sağlığının bozuk olduğu yolunda haberler yayınlınca olayın araştırılması istenmişti. Jön Türklerin II. Abdülhamid hakkındaki yazılarına ve Ermeni meselesi hakkında Osmanlı aleyhine kaleme alınan yazılara karşı hareket edilirdi (Koç, 2010, s. 89-92, 152, 159-161).

Sefaretler, yurt dışında basını kontrol altında tutmak amacıyla aktif olarak çalışır, bu konudaki icraatları hakkında sarayı bilgilendirerek padişahın takdirini kazanmaya gayret ederlerdi. Örneğin, Sultan Abdülhamid'in sağlığının bozulduğuna dair çıkan haberler üzerine Berlin sefareti, Reuter Şirketi'nin Berlin'deki muhbiriyle, bazı kurum ve yayın organlarıyla irtibata geçmiş ve bu türden haberlerin asılsız olduğunu belirtmiş, haberlerin tezkibi için çalışmıştı. Durumu izah etmek için merkeze gönderdiği yazıda sefir, padişahın şahsına olan ubudiyet ve sadakati gereği padişaha hizmet etmeye devam edeceğini belirtmişti (BOA, HR.SYS, 26/28). Ayrıca mel'anetkârane olarak tanımladığı haberin Nord Deutsch Allgemeine Zeitung gazetesinde tezkip edilmesi için girişimlerde bulunmuştu (BOA, HR.SYS, 26/29).

Konuyla ilgili araştırma ve yazışma faaliyetleri çok yönlü olarak devam etmişti. Sefir, Reuter Şirketi'nin yayımladığı haberin kaynağı olan Rus gazeteci Wasilgaki'yi tespit edip merkeze bildirmişti. Alman hükümeti de kendi açısından söz konusu şahsı takibe almış, ayrıca ilgili telgrafın Berlin'den gönderilip gönderilmediği ile kim tarafından gönderildiği konusunu incelemişti (BOA, HR.SYS, 26/30). Berlin sefareti, konuyu takiple, yeni gelişmeleri merkeze iletmış (BOA, HR.SYS, 26/31), Alman hükümeti de Wasilgaki'nin Almanya'dan çıkarılması yönünde karar almıştı (BOA, HR.SYS, 26/32). Rus sefaretinin resmi ziyafetine katılacak olan Berlin sefiri, Rus sefirine haber hakkında soru soracağını açıkladığı yazısında, Wasilgaki'nin konuyla ilgili olarak, söz konusu haberin Viyana'da çıktığına ve Avrupa'da böyle haberlerin olduğuna dair ifadesine yer vermiş; akabinde sefir, söz konusu telgrafın Gordon Smith adında biri tarafından çekildiğini öğrenmiş ve derhal o adamı buldurarak cevap istemiş; Smith de telgrafı Times gazetesine kendisinin gönderdiğini, ancak haberi Almanya'da basılan bir gazeteden aldığını izah etmişti. Bahsedilen gazeteye konu sorulunca onlar, haberi Viyana'daki bir gazeteden aldıklarını ve işin menşei bilmediklerini belirtmişlerdi (BOA, HR.SYS, 26/33). Dolayısıyla sefaret, padişahın imajına leke sürecek bir olayı, bir hafiye titizliğiyle araştırmış ve konunun en küçük detaylarını dahi merkeze rapor etmişti.

Başka bir vakada, Frankfurter Zeitung'un Abdülhamid Han'ın sağlığının bozuk olduğu ile ilgili haberi tezkip edilmiş, ardından tezkibe dair gazete parçaları, Berlin sefiri tarafından bir telgrafla birlikte merkeze gönderilmişti. Gazete parçalarında, "bir menba-ı mevsuktan istihbar eylediğimize göre hazret-i padişahinin güya münharifü'l-mizaç oldukları hakkında Londra'dan işae kılınan havadis külliyyen bî asl u esastır" denilmekteydi. Berlin sefiri faaliyetini merkeze açıklarken, Gazete Du Frankfurt'un Londra'dan alıp yayımladığı bir telgrafnamede padişahın münharifü'l-mizaç olduğu yazılı olduğundan işbu rivayet-i mel'anetkâreneyi gazetelerle derhal tezkip ettirdiğini ifade etmekteydi (BOA, HR.SYS, 31/43). Yine Berlin sefaretiden İstanbul'a ulaşan bir telgrafta, padişahın hasta olduğuna dair bir gazeteyle gelen telgrafın neşrinin engellendiği bildirilmişti (BOA, HR.SYS, 35/39). Washington sefaretiden İstanbul'a ulaşan bir telgraf ise Berlin'den kendilerine ulaşan telgrafa atfen, Dersaadet'te padişaha suikast yapıldığı rivayetine değinmişti (BOA, HR.SYS, 64/45). Sefirler arasında yazışmaların sirkülasyonu, Osmanlı dış politikasında uzak mesafelerde iş gören kurumlar arasındaki koordinasyonu göstermesi açısından kayda değerdir. Osmanlı sefaretlere,

aldıkları bilgileri sadece merkeze bildirmekle kalmıyor, dünyanın farklı ülkelerindeki Osmanlı sefirleriyle de paylaşıyorlardı.

Yine Berlin’de, Musevilerin elinde bulunan Staatsburger Zeitung gazetesi, Abdülhamid’in sağlığı hakkında endişeli ifadeler içeren Fransız gazetesinden aldığı rivayeti naklen aktarmış; rivayette, Dersaadet’ten Paris’e ulaşan bir iş’ara göre ülkedeki son olaylar padişahın üzerinde etki bırakmış ve emniyet amacıyla padişah hizmetinde bulunan bazı Türkleri ihraç ederek yerlerine birkaç genç Rus almış, bunlar da padişahın gece gündüz yanlarından ayrılmamakta imişler, demişti. Bu haber üzerine Berlin sefaret, rivayetin külliye bî asl u esas olduğunu, padişahın sıhhat ve afiyetinin berkemal bulunduğunu belirterek bir tekzip yazısı yazdırmıştı. Akabinde sefaret hem gazete haberini hem de tekzip yazısını üst yazıyla birlikte merkeze göndermişti (BOA, HR.SYS, 38/21). Berlin sefiri, merkezin talebi üzerine haberi yayımlayan gazetenin ismini ve haberin menşeiini belirtmek üzere bir telgraf daha yazmıştı (BOA, HR.SYS, 38/33). Yabancı basında Osmanlı padişahının sağlığı hakkında yayımlanan menfi haberler, muhalif devletler ile grupların bu konu üzerinden Osmanlı Devleti’ni ve Abdülhamid’i yıpratma isteğine bağlanabilir.

Berlin sefiri, Alman hükümetiyle olan diplomatik ilişkilerin katkısıyla olsa gerek medyayı yakın takibe alabilmiş ve yerinde çözümler üretebilmişti. Sefir, padişah ile veliaht Reşad Efendi’nin sağlığının bozuk olduğuna dair Dersaadet’ten alındığı ifade edilen bazı haberlere dayanılarak gazetelerde çıkan haberlerin tekzip edildiğini belirtmişti (BOA, HR.SYS, 42/51). Bir yıl sonra Washington sefaret de İstanbul’a gönderdiği telgrafta, Amerikan gazetelerinde Abdülhamid’in sağlığı ile ilgili çıkan haberlerin tekzip edildiğini ifade etmişti (BOA, HR.SYS, 74/82). Aynı yıl içinde ayrıca, II. Abdülhamid’in sağlığı aleyhinde yapılan asılsız haberlerin tekzibi için Başkatip Hasan Tahsin Paşa tarafından özellikle Balkan vilayetlerindeki Osmanlı memurlarına yazılar gönderilmişti. Söz konusu yazılarda paşa, padişahın bir aralar soğuk almış bulunduğunu; ancak artık sağlık durumunun gayet iyi olduğunu anlatmıştı. Bu yazıları alan görevliler de durumdan memnuniyetlerini belirten cevapları merkeze ilemişlerdi (BOA, HR.SFR.04, 808/75). Aslında Abdülhamid, Temmuz-Eylül 1906 tarihinde uzun süreli bir rahatsızlık geçirmişti. Bu dönemde padişahın sağlığıyla ilgili olarak soğuk algınlığı olduğu ve Cuma selamlığına bu nedenle çıkmadığı yönünde saraydan ilan edilmişti (Yıldırım & Özaltay, 2012, s. 133-137). Hastalık uzun olsa da devletin padişahla özdeş bekası dikkate alınarak hastalığın hafif olduğu yönünde telkinlerle sükunet temin edilmeye çalışılmıştı.

Sağlıkla ilgili çıkan haberlerin tekzibi ve düzeltilmesi meselesinin üzerinde bu kadar dikkatle durulması, sadece yanlış bir haberi düzeltme endişesiyle açıklanamaz. Burada padişah üzerinden hem saltanatı hem de devleti bitirme ya da yükseltme girişimleri söz konusudur. Dolayısıyla devletin ve halkın bekası vardır işin içinde. Nitekim öyle zamanlar yaşanır ki bir devletin istikrarı ve ekonominin gidişatı, tek bir kişinin yıpranmasıyla alt üst olabilecek bir hassasiyete sahip olabilir. Abdülhamid gibi, kendinden önce tahttan indirilmiş iki sultandan sonra şartlı olarak başa gelen ve kısa süre sonra bu şartı devreden çıkaran, Jön Türkler gibi faal muhalifleri bulunan, mizaç bakımından da titiz, dikkatli ve devlete yönelen tehlikeleri önceden fark edebilen bir sultanın kendisine muhalif en küçük yazıyı ve hareketi düzeltmek istemesi, imajını iyi tutmaya çalışması olağan bir durum olarak görülebilir. Belgelerde müşahede edildiği üzere doğrudan devlete yönelmese bile sultan, kendi sağlığı hakkında çıkan haberleri yakından takip ettirip lehine döndürmeye çalışmıştır. Ona göre bu bir şahıs meselesi değil, aynı zamanda bir devlet ve millet meselesidir.

Yayınlar sansür uygulamanın veya müspet yayınlar çıkarmanın yanında, yayın sirkülasyonunu önleme hususunda faaliyetler yürütülürdü. Sultan Abdülhamid, içerdeki yayınların posta yoluyla dışarıya çıkışlarını kontrol altında tutmanın yanı sıra posta aracılığıyla ülkeye giren yabancı gazeteler ile muzır içerikli kitapları yasaklamaya çalışırdı (Bu kabil girişimler Osmanlı idaresi için pek yeni sayılmazdı. 1864’te Âli Paşa, elçiliklere nota vererek yabancıların postalarını kapatmalarını istemişse de bir netice alamamış, 1874’teki benzer bir nokta da hedefine ulaşmamıştı. Postalar kapatılamamış ise de Babiâli, muzır saydığı yayınların ülkeye girmemesi konusunda postalardan destek alabilmişti).



Bir defasında Abdülhamid, 1879'da Ali Şevkati'nin İstikbal gazetesinin ülkeye girişinin önlenmesini postallardan istemiş, onlar bu isteği kabul etmekle birlikte zarf içinde gönderilen gazeteler için bir şey yapamayacaklarını; çünkü zarfları açma yetkilerinin bulunmadığını belirtmişlerdi. Bundan sonra birçok yayın organı için yasaklama talepleri postallara iletiliyse de yayın deveranı devam etti. Hatta 1880'le birlikte Babıâli ile Yıldız Sarayı'nın muzır saydığı yayınlar artmaya başladı (Koloğlu, 1998, s. 78/81).

Sultan Abdülhamid, yabancı vesayetini kırmak için yabancı postaneler konusuna hususi önem veriyordu. Osmanlı denetiminin dışında çalışan yabancı postaneler, ona göre hem külliyetli para kaybıydı hem de devletin haysiyetini rencide ediyordu. Hükümet, posta sisteminde reform yapıp akabinde yabancı postanelerin gereksiz olduğunu ve posta birliğine dair Bern Sözleşmesi hükümlerine aykırı bulunduğunu ileri sürdü. Bu mücadelede hem postanın bir sultanlık hakkı olması hem değerli eşyaların yabancı postaneler üzerinden gönderilip gümrük denetiminden kaçırılması hem de yabancı postaların Abdülhamid'e ve rejimine düşman gazete ve broşürleri ülkeye sokmaları gibi argümanlar kullanıldı. Mayıs 1901 tarihinde Abdülhamid, yabancı postanelere teslim edilmek üzere Sirkeci garına gelen çuvallara el koydurup içindekileri Osmanlı postaneleri aracılığıyla dağıttırdı. Osmanlı demiryolu posta hizmeti, yabancı postanelerden çıkan kuryeyi almayı reddetti. Ancak büyük devletler duruma şiddetli tepki gösterince hükümet geri adım atmak zorunda kaldı. Büyük güçlerin sefaretlerine üzüntülerini bildirdi ve yabancı postanelere keyfi müdahale etmeme güvencesi verdi. Sultan, dışardan istediği desteği sağlayamamış, büyük güçleri birbirlerine düşürememişti. Zira yeni dünya konjonktürü içinde emperyalizm değişiyordu. Dışarıda siyasi çekişmeler dönemini, ekonomik uzlaşmalar dönemi izlemişti. II. Abdülhamid, büyük devletlerin postaneler sorununda bölüneceklerini düşünmüşse de hata etmişti. Emperyalist güçler barış içinde yaşama dönemine geçmişlerdi. Dolayısıyla sultanın manevra alanı daralmış (Georgeon, 2002, s. 410-412), padişahın istediklerini hayata geçirmesi önlenmişti.

### Sonuç

Modern dünya sisteminde 19. yüzyılın Batılı devletleri, asırlardır devam ettirdikleri kıtalararası hegemonya faaliyetlerini daha ileri safhalara taşımaktaydı. Yeni toprakları keşfetme ve değerli kaynakları vatanlarına götürme esasına dayanan kolonyalizm siyasetini yeni dönemde değiştirmiş, çevre ülkeler üzerinde ekonomik, siyasi ve kültürel etki oluşturarak hakimiyet kurmaya başlamışlardı. Ekonomik imkanları, siyasi baskı kanallarını, misyonerliği, basın ve yayın organlarını devreye koymuş, yerel idarecileri de yerine göre projelerine ortak ederek muhatap ülkede bir etki ve kendi gerçeklerine boyun eğdirme olgusunu hayata geçirmişlerdi. Kolonileştirdikleri bölgelerin halklarını Batının kurgusal gerçekliklerini beğenir ve ister hale getirerek Batı sistemlerinin talipleri yapmışlardı. Bu kabul edilirliliği sağlamada kullandıkları önemli araçlar, karşıdakilerin zihinlerine sirayet etmenin en uygun kanalları mahiyetindeki kitle iletişim araçları olmuştur. Emperyal güçler, gazete ve dergilerde ele aldıkları siyasi ve sosyal meseleleri cazip kılarak kolonileri kendi ideolojilerine adapte etmişlerdi. Yeni dünya düzeniyle birlikte görünmezlik kazanan bir hegemonya, insanları kendisine basın ve yayın yoluyla dış kültürü enjekte ederek bağlamıştı. İstediklerini silahlar yerine sözlerle ve hiç temassız uzaktan yaptıran bir sistem vardı artık.

19. yüzyılda, insanlara hak ve medeniyet götürme söylemiyle emperyalizmi çevreye yayan kapitalizm, Osmanlı Devleti'ni de aynı potanın içerisine koymuştu. Siyasi temsilcileri ve içerdeki dostları vasıtasıyla bunu büyük ölçüde başarabiliyordu. Toplum içinde taraftar bulurken, yayın organlarını propaganda araçları olarak kullanmış, kendi posta şirketlerini bu maksatla seferber etmişti. II. Abdülhamid'in tahtta bulunduğu süreç, bu projeye denk gelmişti. Baskıcı bir idare yürüttüğü gerekçesiyle Batılı ve Batı düşüncesine sahip yerli yazar ve yayınlar tarafından çok eleştirilen Abdülhamid, devlet idaresindeki uygulamaları nedeniyle tenkit edilmekle kalmamış, şahsı hakkında da birçok ithamlara maruz kalmıştı.

Hakikat her ne olursa olsun, kişiliğine karşı yürütülen muhalif argümanlara mukabil sultan, kendi karşı propaganda araçlarını devreye koymuş, kafasındaki ideal sultan portresini hayata geçirmek için basın, yayın ve istihbarat mekanizmalarını yoğun şekilde kullanmış, ideal Türk Müslüman padişah imajını dünyada yaymaya çalışmıştır. Bu gayelerle yabancı ülkelerdeki sefirlerini birer istihbarat şefi gibi kullanmış, dış yayın organlarını kontrol altında tutmaya çabalamış, istihbarat ağını genişletmiş, zararlı yayınların ülkeye girişlerini engellemiş veya engellemek için uğraşmış, kendi devlet ve saltanat ülküsünü toplumlara anlatacak yazar ve yayınlar teşkil etmiştir. Böylece propagandalara karşı propaganda şeklindeki politikasıyla hem devleti hem de kendi saltanatını ayakta tutmaya çalışmıştır. Kapitalist dünya sistemi içerisinde klasik olandan moderne doğru ilerlemekte olan bir devleti, geleneklerinden koparmadan geleceğe taşımak istemiştir.

### Kaynakça

#### Başbakanlık Osmanlı Arşivi Evrakı

- BOA, HR.SYS (Hariciye Nezareti Siyasi), 26-28, 13 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 26-29, 14 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 26-30, 15 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 26-31, 15 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 26-32, 17 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 26-33, 17 Mayıs 1892.  
BOA, HR.SYS, 31-43, 15 Haziran 1895.  
BOA, HR.SYS, 35-39, 19 Teşrin-i Sâni (Kasım) 1895.  
BOA, HR.SYS, 64-45, 19 Teşrin-i Sâni (Kasım) 1895.  
BOA, HR.SYS, 38-21, 07 Kanun-ı Sâni (Ocak) 1897.  
BOA, HR.SYS, 38-33, 06 Nisan 1897.  
BOA, HR.SYS, 42-51, 19 Temmuz 1905.  
BOA, HR.SYS, 74-82, 11 Ağustos 1906.  
BOA, HR.SFR.04 (Hariciye Nezareti Sofya Sefareti): 808-75, 11 Ağustos 1906.

#### Kitap ve Makaleler

- Alkan, N. (2008). Emanuel Karasu ve II. Abdülhamid. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 11, S. 1, 179-195.
- Arı, T. (2013). Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Aydın, C. (2007). Emperyalizm Karşıtı Bir İmparatorluk: Osmanlı Tecrübesi Işığında: 19. Yüzyıl Dünya Düzeni. Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi, C. 12, S. 22, (1), 39-85.
- Çetinsaya, G. (2012). Dış Politika, Sultan II. Abdülhamid ve Dönemi. C. Yılmaz (Edt.). (s. 91-100). İstanbul: Sultanbeyli Belediyesi.



- Demirel, F. (2007). II. Abdülhamid Döneminde Sansür. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Deringil, S. (1994). II. Abdülhamid Döneminde Osmanlı Dış İlişkilerinde İmaj Saplantısı. Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri 27-29 Mayıs 1992. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Deringil, S. (2002). İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdülhamid Dönemi (1876-1909). (Çev: G. Çağalı Güven). İstanbul: Doğan Kitap.
- Engin, V. (2005). II. Abdülhamid ve Dış Politika. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Findley, C. V. (1980). Bureaucratic Reform In The Ottoman Empire The Sublime Porte 1789-1922. Princeton New Jersey: Princeton University.
- Georgeon, F. (2002). Sultan Abdülhamid, (Çev: A. Berktaş). İstanbul: Homer.
- Hardt, M. & Negri, A. (2015). İmparatorluk, (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heywood, A. (2013). Siyaset. (Çev: B. B. Özipek vd.). Ankara: Adres Yayınları.
- İplikçi, A. (2017). Kolonyalizm ve Emperyalizm Üzerine Bir Değerlendirme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (4), 1527-1540.
- Karal, E. Z. (2011). Osmanlı Tarihi Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri (1876-1907). C. VIII (4), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kışlalı, A. T. (2006). Siyasal Sistemler Siyasal Çatışma ve Uzlaşma. Ankara: İmge Kitabevi.
- Koç, İ. M. (2010). Osmanlı Devleti'nin II. Abdülhamid Dönemi İngiltere ile İlişkileri İçerisinde Londra Elçileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koloğlu, O. (1987). Abdülhamid Gerçeği. İstanbul: Gür Yayınları.
- Koloğlu, O. (1998). Avrupa Kışkacında Abdülhamit. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Küçük, C. (1988). Abdülhamid II. Diyanet İslam Ansiklopedisi, C. 1, 216-224.
- Sunar, L. (2007). XIX. Yüzyıl Avrupasında Emperyalizm Algısı. Sosyoloji Dergisi, 3, S. 14, 57-80.
- Tarhan, N. (2013). Psikolojik Savaş Gri Propaganda. İstanbul: Timaş.
- Yalvaç, F. (2014). Devlet. (Der. A. Eralp). Devlet ve Ötesi, Uluslararası İlişkilerde Temel Kavramlar içinde (s. 15-52). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yazıcı, S. (2014). Sultan II. Abdülhamid Örneğinde Tarihsel Algılamının Değişimi. History Studies. 6 (5), 233-247.
- Yıldırım, N. & Özeltay, B. (2012). Sultan II. Abdülhamid'in Sağlığı ve Sağlık Hizmetleri. Sultan II. Abdülhamid ve Dönemi. C. Yılmaz (Edt.). (s. 123-146). İstanbul: Sultanbeyli Belediyesi.



## Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

*An Investigation of Teachers' Perceived Principal Management Style and Professional Motivation Levels*

Mediha Sarı\* & Emine Yıldız\*\* & Emre Canoğulları\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin birlikte görev yaptıkları okul müdürünün yönetim tarzına yönelik algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 Öğretim Yılında Adana il merkezinde bulunan okullar arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 6'sı ilkököl ve 7'si ortaoköl olmak üzere toplam 13 devlet okulunda görev yapmakta olan toplam 343 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "İlkoköl Öğretmeni Motivasyon Ölçeği" (Öztürk ve Uzunkol, 2016) ve "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" (Üstüner, 2016) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin (aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, öğretmenlerin okul idarecilerinin yönetim tarzına ilişkin algıları arasında kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında mezun olunan okul türüne göre genellikle anlamlı farklar belirlenmiştir. Cinsiyete, görev yapılan okulun kademesine ve okul müdürün cinsiyetine göre öğretmenlerin puanları arasında yer yer anlamlı farklar belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda ise, algılanan müdür yönetim tarzı ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Motivasyon; mesleki motivasyon; müdür yönetim tarzı; öğretmen

### Abstract

The main purpose of this study is to investigate primary and secondary school teachers' perceptions about the principal management style in the school they work and their professional motivation levels. Participants of the study were 343 teachers who worked in 13 state schools, 6 primary schools and 7 secondary schools, in Adana city center in the 2017-2018 education year, selected by cluster random sampling method. Data were collected using the "Primary School Teacher Motivation Scale" (Öztürk and Uzunkol, 2016) and "Perceived Management Style Scale" (Üstüner, 2016). Analysis of the data included descriptive statistics (means, standard deviations) as well as Mann Whitney U, Kruskal Wallis, and correlation analyses. Results showed that there were no significant differences between teachers' perceptions about school principals' management styles according to years of experience and the type of schools they graduated from. Between the motivation levels of the teachers, significant differences were determined according to the type of school graduated from. Comparisons performed according to teachers' scores according to the variables such as gender, school level, and the principal's gender demonstrated partially significant differences. Correlation analysis results indicated significant relationships between the perceived principal management style and teacher motivation.

Keywords: Motivation, Professional motivation, principal administration style, teacher

\* (Doç. Dr.); Çukurove Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msari@cu.edu.tr, ORCID: [orcid.org/0000-0002-1663-648X](https://orcid.org/0000-0002-1663-648X)

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Köklüce Ortaokulu, emineyildiz@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0001-6297-3877](https://orcid.org/0000-0001-6297-3877)

\*\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Çakabey Ortaokulu, emrecan.bilisim@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0001-7883-6711](https://orcid.org/0000-0001-7883-6711)

## Extended Summary

### Introduction

One of the key factors that help individuals to have life satisfaction is working in a job that they love, succeed and feel approved. These factors are closely associated with individuals' professional motivation. Motivation means "encouraging and stimulating" people (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Öncü (2010) defines motivation as a power that brings behavior to the targeted point and that activates it. High motivation is a feature that is desired to be possessed by anyone who wants to be happy and successful. It is highly probable that motivated people do their job in the best way and have positive effects on both their life and on the life of others. Teachers' having high motivation could increase students' success by increasing the quality of education. Presence of highly motivated teachers could have positive effects on increasing the level of students' gaining the attainments as well as the cooperation among the student, teacher and administration; information flow; and generally the entire school atmosphere. Low motivation, on the other hand, could cause just opposite situations.

There are numerous factors that could have effects on teacher motivation. One of the factors that might be closely associated with teachers' motivation levels are considered to be the knowledge and skills of the administration about management and leadership. School principals have various management styles (cooperative, authoritative, indifferent or resistant management styles). In this case, each principal's effects on the teachers s/he works with might be different. One of these effects is about teacher motivation. School principals' leadership understanding and the management styles they adopt are reported to have important effects on variables such as school climate, teacher burnout, job satisfaction, and commitment to school organization (Bozdoğan & Sağnak, 2011; Şentürk & Sağnak, 2012; Korkmaz, 2011; Uğurlu & Üstüner, 2011), teacher performance, and motivation (Cemaloğlu, 2002; Kocabaş & Karaköse, 2005; Özdemir, Kartal & Yirci, 2014; Töremen, 2000).

Review of the related literature indicates insufficient amount of studies that investigated principal management style and teacher motivation together and identified the relationships between them. Given the importance of the issue and the gap in the literature, the main purpose of this study is to investigate teachers' perceived principal management styles and their professional motivation levels.

In line with this general purpose, the study sought answers to the following questions:

1. What are teachers' perceived principal management style and their professional motivation levels?
2. Are there significant differences between teachers' perceived principal management style and their professional levels according to gender, years of experience in profession, type of school they graduated from, school grade they work in and gender of the school principal?
3. Are there any significant relationship between teachers' perceived principal management style and their professional motivation levels?

## **Method**

This study utilized relational screening method. The participants were 343 teachers who worked in 13 state schools, 6 primary schools and 7 secondary schools, in Adana city center in the 2017-2018 education year, and selected by cluster random sampling method. Of all these teachers, 176 (51.3% ) worked in primary schools and 167 (48.7%) worked in secondary schools. 219 (66.2 %) were female, and 112 (33.8%) were male; 34 (10.1%) participants worked in a school that had a female principal and 301 (89.9%) participants worked in a school that had a male principal. One of the data collection tools was the “Teacher Motivation Scale (TMS)” developed by Öztürk and Uzunkol (2013); the scale aims to identify teachers’ professional motivation levels. This 5-point Likert type scale is composed of 30 items that are collected under four factors called “Positive attitudes towards the profession and professional success”, “Being appreciated and professional happiness”. “Avoiding the profession”, and “Internalizing the profession”. The other data collection tool used in the study was the “Perceived Principal Management Style Scale (PDAS)” developed by Üstüner (2016); the scale aims to identify school principal’s management styles according to teacher perceptions. The PDAS, which is a 5-point scale that had 25 items, is composed of four sub-scales called cooperative, democratic, authoritarian, indifferent, and resistant management styles. Data were analyzed using descriptive statistics as well as Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H test.

## **Findings**

Findings indicated generally no significant differences between teachers’ perceptions about school principals’ management style and professional motivation levels according to years of experience in profession and the type of school they graduated from. However, comparisons of teachers’ scores according to gender, school level they worked in and gender of the principal indicated partially significant differences in favour of the teachers who worked with female principals. Results of the correlation analysis showed significant relationships between the perceived principal management style and teacher motivation.

## **Conclusions and Recommendations**

Teachers’ motivation levels were found to be high in this study. To maintain this case, factors affecting teacher motivation in schools should be investigated and solutions should be provided for the factors that decrease motivation. Female teachers were found to see school principals more resistant, authoritarian and indifferent. Reasons of this finding could be investigated through data collection tools such as questionnaires and interviews, and solutions should be provided accordingly. Results also showed that primary school principals were perceived more authoritarian, indifferent, and resistant. Directorate of National Education could perform descriptive studies regarding this issue involving principals working in primary schools. It was also found that male principals were perceived more authoritarian, indifferent and resistant. Positive differences to be created in the school environment as a result of having cooperative/democratic management styles should be instructed to male principals through in-service trainings.

## Giriş

Her insan severek yapacağı bir meslek sahibi olmayı, mesleğinden ekonomik, sosyal ve kişisel doyum elde etmeyi, bu doğrultuda kendini mesleki bakımdan geliştirip başarılı olmayı ister. Bu durumlar, bireyin mesleki motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Motivasyon, “isteklendirme, güdüleme, teşvik etme” anlamına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Bursalıoğlu'na (2002) göre motivasyon, insanların davranışlarına yön ve süreklilik veren güçlerdir. Öncü (2010) motivasyonu, davranışı amaçlanan noktaya getiren, faaliyete geçiren güç olarak tanımlamıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) ise motivasyonu, davranışın ortaya çıkmasını, yönünü, etkisini ve devamlılığını açıklamaya çalışan bir yapı olarak tanımlamıştır. Motivasyonu etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etkenler genel olarak içsel ve dışsal kaynaklı olmak üzere iki ana grupta değerlendirilir (Dede & Argün, 2004; Akbaba, 2006; Güneş, 2009; Öncü, 2010; Ertürk, 2016). Dışsal motivasyon Güneş'e (2009) göre insanların bir davranışı ödül almak ya da cezadan kaçmak için yapmasını ifade ederken, Akbaba (2006)'ya göre dışardan verilen pekiştireçler sonucu oluşan davranışları ifade eder. İçsel motivasyon ise insanların içinden gelen istekleriyle oluşan davranış türüdür (Akbaba, 2006; Güneş, 2009). İçsel motivasyon, ilgi, merak, haz gibi insanın içinden gelen duyguları kapsar (Öncü, 2010).

Mesleğini severek yapan, yaptığı işten memnun olup başarıya odaklanan bir insan, çalıştığı kurumdaki verimliliğin de yükselmesine katkıda bulunur. Yüksek motivasyon, mutlu ve başarılı olmak isteyen her insanın sahip olması gereken bir özelliktir. Motivasyonu yüksek olan insanların işlerini en iyi şekilde yapmaları ve hem kendi yaşamları hem de çevreleri üzerinde olumlu etkiler yaratma olasılıkları yüksektir. Bu durum, toplumun büyük beklentiler içinde olduğu öğretmenlik mesleği için de son derece önemlidir. Yüksek motivasyon, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları çok daha etkili bir şekilde taşımalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olması, eğitimin kalitesini artırarak öğrencilerin başarısını artırabilmektedir. Nitekim Remijan (2014, s.30), yüksek motivasyonlu öğretmenleri “öğretimi zenginleştiren, görevine bağlı, yaptığı görevi önemli gören, planlama ve zamanlama üzerinde kontrollü olan, bağımsız ve özgür olan, hızlı karar verebilen ve öğrencilere kısa ve hızlı bir biçimde dönütler verebilen” kişiler olarak tanımlamıştır. Yüksek motivasyonlu öğretmenlerin varlığı, öğrencilerin kazanımları edinme düzeyini yükseltmenin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve idare arasındaki iş birliğini, bilgi akışını ve genel olarak okul ikliminin tamamını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca bu durum öğrencilerin de motivasyonunu artırarak onların daha başarılı olmasını sağlayabilir. Motivasyonunun düşük olması ise tam tersi durumlara yol açabilir. Yılmaz ve Aslan (2013) da öğretmenin motivasyonu arttıkça, eğitimdeki kalitenin artma olasılığının da yükseldiğini belirterek konuya vurgu yapmışlardır.

Eğitimde kalite arayışlarına yönelik tartışmalarda ele alınan konuların başında çoğu zaman öğretmen nitelikleri gelmektedir. Bu nitelikler, öğretmenlerin teknik olarak sahip olması gereken bilgi ve beceriler kadar, mesleğe yönelik tutum ve değerleri içermektedir. Öğretmen motivasyonunun yüksek olması, bütün bu yeterliklerin sürdürülebilir bir şekilde kazanılmasında ve sınıf ortamlarında etkin bir şekilde işe koşulmasında temel itici güçtür. Ancak alanyazında sıklıkla öğretmen tükenmişliğinin vurgulanmış olması (Tümkaya, 1999; Korkmaz, 2004; Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Erkul & Dalgıç, 2014; Ersoy-Yılmaz, Yazıcı & Yazıcı, 2014; Seferoğlu, Yıldız & Avcı-Yücel, 2014; Durak & Seferoğlu, 2017) da öğretmenlerin istenen yeterlikte bir motivasyona sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Bu tartışmalarda öncelikle dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmenleri bu tükenmişlik duygusuna neden olan etkenlerin incelenmesi olmalıdır.

Motivasyon, belirli bir sistem içinde çalışanları ve sistemin tüm ayaklarını etkilemekte (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013), aynı şekilde birçok faktörden de etkilenmektedir. Öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssels (2011, s.500) bu etkenleri; “öğretmenin öz yeterlilik algısı, okul hedeflerini içselleştirme, belirli olmayan durumlara karşı tolerans ve genel durumundan mutluluk” olarak dört faktörde incelemiştir. Mansfield ve Beltman (2014, s.59) ise öğretmen motivasyonunu hedefler doğrultusunda

ele almış ve bu hedefleri, “kendini geliştirme, sosyal ilişkiler, çalışma koşulları, psikolojik iyi olma, olumlu benlik duygusu, pedagoji ve kariyer gelişimi” olmak üzere yedi faktörde incelemiş ve bu faktörlerde iyileştirme olursa öğretmenlerin motivasyonunun artacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yakından etkilediği düşünülen faktörlerden biri de okul idarecilerinin yönetim ve liderlik konusundaki bilgi ve becerileridir. Okul müdürleri birbirinden farklı çeşitli yönetim tarzlarına sahip olabilirler (İşbirlikli, otoriter, ilgisiz veya karşı koyucu yönetim tarzları gibi). Bu durumda her idarecinin birlikte çalıştığı öğretmenler üzerindeki etkisi de farklılaşabilmektedir. Bu etkilerden biri de öğretmen motivasyonuna yöneliktir.

Her örgüt insanlardan oluşan sosyal bir yapıdır. Bu örgütün düzenli bir işleyişi olabilmesi, insanların birbirleriyle verimli ve uyumlu bir biçimde çalışabilmesi için düzenli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Yönetim, beklentileri, tutkuları, ihtirasları, hedefleri ve ihtiyaçları farklı olan bireylere iş yaptırma sanatı olarak tanımlanabilir (Şahin, 2004). Bu nedenle yönetimin temel görevi, örgütü oluşturan bireylerin amaçları ile örgütün amaçlarının birbirleriyle uyumunun gerçekleşmesini sağlamaktır (Şahin, 2004). Profesyonel bir örgüt olan okulların yönetiminden de okul müdürleri sorumludur. Okul müdürlerinin liderlik anlayışlarının, benimsedikleri yönetim biçimlerinin okul iklimi, öğretmen tükenmişliği, iş doyumu, okul örgütüne bağlılık gibi değişkenler üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu vurgulandığı gibi (Bozdoğan & Sağnak, 2011; Korkmaz, 2011; Uğurlu & Üstüner, 2011; Şentürk & Sağnak, 2012), öğretmen performansı ve motivasyonu üzerinde de oldukça etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir (Töremen, 2000; Cemaloğlu, 2002; Kocabaş & Karaköse, 2005; Özdemir, Kartal & Yirci, 2014).

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen müdür davranışları, okul idarecilerinin yönetim ve liderlik konusundaki bilgi ve becerilerine işaret eder. Okul müdürleri, çeşitli yönetim tarzlarını benimsemiş olabilirler. Bu durumda her idarecinin birlikte çalıştığı öğretmenler üzerindeki etkileri de farklılaşabilmektedir. Terzi ve Kurt okul müdürlerinin yönetim tarzlarını “demokratik, otoriter, ilgisiz” olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Üstüner (2016) ise müdür yönetim tarzlarını “demokratik, işbirlikli, otoriter, ilgisiz, boyun eğici ve karşı koyucu” olarak altı boyutta incelemiş olmakla birlikte geliştirmiş olduğu ve bu çalışmada da kullanılan “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” dört farklı yönetim tarzını içermektedir. Aşağıda Üstüner’in (2016) bu yönetim tarzları hakkındaki açıklamaları doğrultusunda kısaca bilgi verilmiştir:

*İşbirlikli-Demokratik Yönetim Tarzı:* Okul yöneticisi karşılaşılan sorunlara öğretmenlerle birlikte çözümler bulmaya çalışır. Öğretmenlerden yardım istemekten çekinmez. Karar verme sürecine öğretmenler de katılır. Müdür birlikte çalışmayı ve yeni şeyler öğrenmeyi teşvik eder. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi için gerekli katkıları sunar. Yeri geldiğinde öğretmeleri takdir eder.

*Otoriter Yönetim Tarzı:* Bu yönetim biçiminde yöneticinin ilgisi görev ya da işe daha fazla odaklanır ve insandan çok işe önem verilir. İdareci öğretmenlere aralarında statü ve güç farkının olduğunu hissettirir. Kendisine itaat edilmesini bekler. Kararları kendi başına verir. Kararlara uymayanları cezalandırır. Konuşmalarında katı ve emir verici tarz kullanır. İlişkilerde baskın olmaya çalışır. Hoşgörü göstermez. Bir okul müdürünün, kuralları tek başına belirlemesi, ödüllendirmeden çok cezalandırmayı önemsemesi, güvenilir olmaktan çok korkulan bir yönetici olmaya çalışması, ilişkilerinde katı ve emir verici bir tarz sergilemesi, ast-üst ilişkilerine önem vermesi gibi davranışları, otoriter yönetim tarzını benimsediğinin birer göstergesi kabul edilmektedir.

*İlgisiz Yönetim Tarzı:* Bu yönetim tarzını benimseyen bir okul müdürü, okuldaki işleri genellikle kendi haline bırakır, müdahalede bulunmaktan kaçınır. Sorunlara karşı duyarlı davranmaz, görmezden gelir. Sorunların çözümünü erteler. Okulda olup bitenleri merak etmez. Okul başarısına ya da öğretmenlerin duygularına karşı duyarsızdır. Sorunlar karşısında kayıtsız ve kaygısızdır. Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri, öğretmenleri ve diğer personeli karar vermede ve işin yapılmasında yalnız bırakır.



*Karşı Koyucu Yönetim Tarzı:* Sorun çözmeyip zorlaştırır. Yapılmak istenilene desteklemek yerine karşı çıkar. Kurallara çok sıkı bağlıdır ve kuralların ve düzenin bozulmasından hiç hoşlanmaz. Yeni yapılacak faaliyetlere karşı çıkar. Rutinini bozmaz. Öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmacıdır (Üstüner, 2016).

Okullarda yöneticilik yapan müdürlerin, bu yönetim tarzlarından hangisini tercih ettikleri okullarındaki öğretmenlerin meslek yaşamları üzerinde önemli bir faktördür. Algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında teorik olarak bulunduğu düşünülen bu ilişkilerin ampirik veriler ışığında incelenmesi, bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Alanyazın incelendiğinde, müdür yönetim tarzı ve öğretmen motivasyonunun bir arada incelendiği, bu iki değişken arasındaki ilişkilerin irdelendiği çalışmalara rastlanamamıştır. Konunun taşıdığı önem ve alanyazındaki boşluktan hareketle yapılması gereksinimi duyulan bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile sahip oldukları mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ve mesleki motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ve mesleki motivasyon düzeyleri arasında cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun olunan okul türüne, okul kademesine ve okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile sahip oldukları mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

İlişkisel tarama modelinde bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma evreni, Adana il merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen örneklem ise 2017 - 2018 Eğitim - Öğretim yılının ikinci döneminde Adana merkez ilçelerinde bulunan 6'sı ilkokul ve 7'si ortaokul olmak üzere toplam 13 devlet okulunda görev yapmakta olan 343 öğretmenden (176'sı sınıf, 167'si branş öğretmeni) oluşmaktadır. Bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklemdeki Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Okul Kademesi	İlkokul	176	51.3
	Ortaokul	167	48.7
Cinsiyet	Kadın	219	66.2
	Erkek	112	33.8
Kıdem	0-5	59	17.9
	6-10	65	19.8
	11-15	62	18.8
	16-20	59	17.9
	21 üstü	84	25.5
Mezun Olunan Okul Türü	Öğretmen okulu	-	-
	Eğitim ens. /yüksekokulu	31	9.2
	Lisans tamamlama	13	3.9
	Eğitim fakültesi	237	70.3
	Fen – edebiyat fakültesi	31	9.2
Diğer	25	7.4	
Müdürün Cinsiyetine Göre Öğretmen Dağılımı	Kadın müdürle çalışanlar	34	10.1
	Erkek müdürle çalışanlar	301	89.9

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 176’sı (%51.3) ilkokullarda, 167’si (%48.7) de ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin 219’u (%66.2) kadın, 112’si (%33.8) erkektir. Kıdem açısından öğretmenlerin dağılımına bakıldığında ise 59’unun (%17.9) 0-5 yıl; 65’inin (%19.8) 6-10 yıl; 62’sinin (%18.8) 11-15 yıl; 59’unun (%17.9) 16-20 yıl ve 84’ünün (% 25.5) ise 21 ve daha çok yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından çoğu (237 öğretmen, %70.3) eğitim fakültesi mezunu olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 13 okuldan birinin müdürü kadındır ve öğretmenlerin 34’ü (%10.1) bu okulda çalışmakta iken; 12 okulun müdürü erkektir ve araştırmaya katılan 301 öğretmen (%89.9) bu okullarda çalışmaktadır. Öte yandan, 133 (%39.9) öğretmen okul idarecileri arasında kadın müdür yardımcısı bulunduğunu belirtirken; 200 (%60.1) öğretmen okul müdür yardımcılarının hepsinin erkek olduğunu ifade etmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)***

Verilerin toplanmasında kullanılan araçlardan biri Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)”dür. İstatistiksel geçerlik çalışmaları faktör analizleriyle yapılan bu ölçme aracı, “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “Takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “Meslekten kaçınma” ve “Mesleği özümseme” olarak adlandırılan dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde (1. Hiç katılmıyorum – 5. Tamamen katılıyorum) olan 30 maddeden oluşmaktadır. ÖMÖ, öğretmen motivasyonunda gözlenen toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analiz, sonuçları da bu ölçeğin kullanıma uygun, kabul edilebilir geçerlikte bir araç olduğuna işaret etmektedir [ $\chi^2= 688.27$  (sd=394; p.= .00),  $\chi^2 / sd= 1.75$ ; SRMR=0.083, RMSEA= 0.069, GFI= 0.77, AGFI= 0.73, CFI= 0.93, NFI=0.85 ve NNFI= 0.92]

Öztürk ve Uzunkol’un (2013), ölçeğin güvenilirliği için yaptıkları çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” faktörü için .87; “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörü için .86; “Meslekten kaçınma” faktörü için .79; “Mesleği özümseme” faktörü için .61; ölçeğin tamamı için de .87’dir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yeniden incelenmiştir. Bu incelemede Cronbach alfa katsayılarının “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” faktörü için .90; “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörü için .78; “Meslekten kaçınma” faktörü için .68; “Mesleği özümseme” faktörü için .64; ölçeğin tamamı için de .80 olduğu görülmüştür.

Bu ölçekten alınan puanlar hesaplanırken her bir alt ölçek için ayrı bir toplam puan hesaplanabildiği gibi, ölçeğin bütün maddelerinden alınan ortak bir toplam puan da hesaplanabilmektedir. Ancak ölçeğin tamamı için toplam puan hesaplanırken olumsuz ifade edilen 6 maddenin (17., 21., 31., 35., 38. ve 40. maddeler) ters çevrilerek puanlanması gerekmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmen motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada hem ölçek toplam puanları hem de altölçek toplam puanları üzerinden analizler yapılmıştır.

#### ***Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (MYTÖ)***

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı, Üstüner (2016) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin yönetim tarzını öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği”dir (MYTÖ). Beşli Likert tipinde (1. Hiçbir zaman – 5. Her zaman) 25 madde içeren MYTÖ, toplam varyansın yaklaşık %67’sini açıklayan 4 faktörden (İşbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzları) oluşmaktadır. “İşbirlikli” yönetim tarzı olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde faktör yük değerleri “.785” ile “.575” arasında değişen 7 maddenin yer aldığı, bu faktörün döndürme sonucu elde edilen öz değerinin 4.745 olduğu ve varyansın %18.980’nini açıkladığı görülmüştür. Açımlayıcı faktör analiziyle bu sonuçlar elde edildikten sonra farklı bir örneklem üzerinde ölçek için doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Bu analizden elde edilen değerler de dört faktörlü

yapının doğrulandığını göstermiştir [ $\chi^2/sd: 383.66/268=1.431$ ,  $SRMR=0.043$ ,  $RMSEA= 0.035$ ,  $GFI= 0.92$ ,  $AGFI= 0.90$ ,  $CFI= 0.99$ ,  $NFI=0.98$  ve  $NNFI= 0.99$ ]

Üstüner'in (2016) çalışmasında MYTÖ'nün güvenilirlik çalışmasında incelenen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları İşbirlikli- demokratik yönetim tarzı için .92, Otoriter yönetim tarzı için .89, İlgisiz yönetim tarzı için .86 ve Karşı koyucu yönetim tarzı için de .85'tir. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde yeniden incelenen Cronbach alfa katsayıları ise İşbirlikli-demokratik yönetim tarzı için .97, Otoriter yönetim tarzı için .85, İlgisiz yönetim tarzı için .87 ve Karşı koyucu yönetim tarzı için de .90 bulunmuştur.

Ölçeğin puanları yorumlanırken, toplam puan hesaplanmamakta, bir okul müdürünün hangi yönetim tarzını daha çok benimsediğine karar verilirken, o müdüre ilişkin öğretmen cevaplarının ortalamasına bakılmaktadır. Öğretmen ortalamaları hangi boyutta daha yüksekse okul müdürünün o yönetim tarzını kullandığına karar verilmektedir.

### Verilerin Analizi

Analizlere başlanmadan önce verilerin uygunluğu kontrol edilmiştir. Birinci aşamada kayıp veri sorunu çözülmüştür. Bunun için öncelikle ölçekleri yanıtlarken birçok maddeyi yanıtlamayan 8 kişiye ait veriler silinmiş, analizler 335 öğretmenin verisi üzerinden yapılmıştır. Ardından çok az sayıda (genellikle %1'in altında) kalan boş yanıtlar ortalama ile doldurulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu için 1.055 ( $p=.215 >.05$ ), Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu için 1.587 ( $p=.013 <.05$ ), Meslekten kaçınma boyutu için 1.055 ( $p=.215 >.05$ ), Mesleği özümseme boyutu için 2.276 ( $p=.000 <.05$ ) ve ÖMÖ toplam puanları için de .727 ( $p=.666, >.05$ ) şeklinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre toplam puanları normal dağılıma işaret etmiş olsa da ÖMÖ'nün üç boyutundaki veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğine ait K-S testi sonuçları ise İşbirlikli-demokratik yönetim tarzı için 3,746 ( $p=.000 <.05$ ), Otoriter yönetim tarzı için 1.411 ( $p=.037 <.05$ ), İlgisiz yönetim tarzı için 2.353 ( $p=.000 <.05$ ) ve Karşı koyucu yönetim tarzı için de 2.850 ( $p=.000 <.05$ ) şeklindedir. Bu sonuçlara dayanılarak MYTÖ boyutlarına ait puanlar normal dağılım göstermediğinden bu ölçekle ilgili yapılan tüm analizlerde de parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Buna göre çalışmada betimsel istatistiklerin yanı sıra ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### Bulgular

#### Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (MYTÖ) ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	$\bar{X}$	S
MYTÖ-İşbirlikli-demokratik yönetim tarzı	3.68	1.06
MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı	2.62	.81
MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı	2.07	.74
MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzı	2.19	.95
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	4.28	.41
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	4.22	.45

ÖMÖ-Meslekten kaçınma	2.45	.76
ÖMÖ-Mesleği özümseme	3.60	.75
<b>ÖMÖ Toplam puanları</b>	<b>4.05</b>	<b>.41</b>

N =335

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin MYTÖ puanlarına ait aritmetik ortalamaların İşbirlikli yönetim tarzı için 3.68, Otoriter yönetim tarzı için 2.62; İlgisiz yönetim tarzı için 2.07; Karşı koyucu yönetim tarzı için de 2.19 olduğu görülmektedir. Bulgular ÖMÖ puanları açısından incelendiğinde ise aritmetik ortalamaların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu için 4.28; Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu için 4.22; Meslekten kaçınma boyutu için 2.45; Mesleği özümseme boyutu için 3.60 ve ölçek toplam puanları için 4.05 olduğu görülmektedir.

### Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermediğinden, cinsiyete göre öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MYTÖ-İşbirlikli Yönetim tarzı	Kadın	213	150.62	32082.00	9291.000	.002
	Erkek	110	184.04	20244.00		
MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı	Kadın	213	169.18	36036.00	10185.000	.054
	Erkek	110	148.09	16290.00		
MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı	Kadın	213	167.85	35751.50	10469.500	.116
	Erkek	110	150.68	16574.50		
MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzı	Kadın	213	169.34	36069.00	10152.000	.047
	Erkek	110	147.79	16257.00		
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tut. ve mesleki başarı	Kadın	213	165.32	35213.50	11007.500	.373
	Erkek	110	155.57	17112.50		
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	213	163.32	34788.00	11433.000	.722
	Erkek	110	159.44	17538.00		
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	Kadın	213	159.54	33982.50	11191.500	.510
	Erkek	110	166.76	18343.50		
ÖMÖ-Mesleği özümseme	Kadın	213	162.57	34627.00	11594.000	.878
	Erkek	110	160.90	17699.00		
ÖMÖ Toplam puanları	Kadın	213	165.08	35163.00	11058.000	.510
	Erkek	110	156.03	17163.00		

p > .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin MYTÖ puanları, İşbirlikli-demokratik Yönetim tarzında erkek öğretmenlerin puanları lehine, karşı koyucu yönetim tarzında ise kadın öğretmenlerin puanları lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Otoriter ve ilgisiz yönetim tarzları için cinsiyete göre fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ÖMÖ puanlarına bakıldığında ise bütün boyutlarda öğretmen puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (U= 11007.500; 11433.000; 11191.500; 11594.000; 11058.000; p>.05).

### Kıdeme Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
MYTÖ- İşbirlikli/Demokratik Yönetim tarzı	0-5	59	164.35	4	7.960	.093
	6-10	65	174.14			
	11-15	59	154.94			
	16-20	56	132.93			
	21 ve üst	82	171.71			
MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı	0-5	59	156.62	4	7.784	100
	6-10	65	138.75			
	11-15	59	163.16			
	16-20	56	185.15			
	21 ve üst	82	163.74			
MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı	0-5	59	165.72	4	2.674	.614
	6-10	65	151.18			
	11-15	59	161.44			
	16-20	56	175.79			
	21 ve üst	82	154.98			
MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzı	0-5	59	163.00	4	3.962	.411
	6-10	65	146.38			
	11-15	59	161.84			
	16-20	56	179.17			
	21 ve üst	82	158.14			
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	0-5	59	155.87	4	1.907	.753
	6-10	65	149.29			
	11-15	59	167.61			
	16-20	56	166.40			
	21 ve üst	82	165.52			
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	0-5	59	155.93	4	4.682	.322
	6-10	65	141.75			
	11-15	59	164.15			
	16-20	56	168.73			
	21 ve üst	82	172.35			
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	0-5	59	167.93	4	2.057	.725
	6-10	65	155.25			
	11-15	59	157.36			
	16-20	56	173.42			
	21 ve üst	82	154.70			
ÖMÖ-Mesleği özümseme	0-5	59	149.42	4	5.831	.212
	6-10	65	155.09			
	11-15	59	173.95			
	16-20	56	145.83			
	21 ve üst	82	175.05			
ÖMÖ Toplam Puanları	0-5	59	154.82	4	2.872	.579
	6-10	65	149.58			
	11-15	59	168.30			
	16-20	56	156.95			
	21 ve üst	82	172.01			

p > .05

Tablo 4’te görüldüğü gibi Kruskal-Wallis testinde öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının kıdeme göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

### Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce, daha sağlıklı karşılaştırma yapabilmek adına, eğitim yüksekokulu ile lisans tamamlama mezunu olan öğretmen sayıları yetersiz olduğundan bunlar birleştirilerek aynı kategoriye alınmıştır. Anı şekilde fen-edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları da bir araya getirilerek üçüncü grup oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından yapılan Kruskal-Wallis testinden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mezuniyet	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
MYTÖ-İşbirlikli Yönetim tarzı	Eğitim YO/Lisans tam.	43	187.70				
	Eğitim fakültesi	231	160.39	2	3.134	.209	-
	Diğer Fakülteler	56	169.54				
MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı	Eğitim YO/Lisans tam.	43	164.83				
	Eğitim fakültesi	231	164.99	2	0.51	.975	-
	Diğer Fakülteler	56	168.11				
MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı	Eğitim YO/Lisans tam.	43	157.47				
	Eğitim fakültesi	231	169.47	2	1.356	.508	-
	Diğer Fakülteler	56	155.30				
MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzı	Eğitim YO/Lisans tam.	43	156.88				
	Eğitim fakültesi	231	166.90	2	.414	.813	-
	Diğer Fakülteler	56	166.32				
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Eğitim YO/Lisans tam.	43	156.88				
	Eğitim fakültesi	231	166.90	2	7.502	.023	DF>EF
	Diğer Fakülteler	56	166.32				
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Eğitim YO/Lisans tam.	43	199.08				
	Eğitim fakültesi	231	155.14	2	9.870	.007	YO>EF
	Diğer Fakülteler	56	182.45				
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	Eğitim YO/Lisans tam.	43	164.87				
	Eğitim fakültesi	231	164.38	2	.194	.907	-
	Diğer Fakülteler	56	170.60				
ÖMÖ-Mesleği özümseme	Eğitim YO/Lisans tam.	43	196.27				
	Eğitim fakültesi	231	157.18	2	7.070	.029	YO>EF
	Diğer Fakülteler	56	176.20				
ÖMÖ Toplam Puanları	Eğitim YO/Lisans tamamlama	43	191.12				
	Eğitim fakültesi	231	155.68	2	8.225	.016	YO>EF DF>EF
	Diğer Fakülteler	56	186.35				

YO: Eğitim yüksekokulu, EF: Eğitim fakültesi, DF: Diğer fakülte

Tablo 5'de görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yaptıkları okulun müdürünün yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklar bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin motivasyon puanlarına bakıldığında ise meslekten kaçınma boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve ÖMÖ toplam puanlarında grupların puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda diğer fakültelerden mezun olanlar ile eğitim



fakültesi mezunları arasında, diğer fakültelerden mezun olanlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ile Mesleği özümseme boyutlarında yüksekokul/lisans tamamlama mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında yüksekokul/lisans tamamlama mezunları lehine anlamlı fark bulunmaktadır; ÖMÖ toplam puanlarında görülen anlamlı farklar ise eğitim fakültesi mezunları ile yüksekokul/lisans tamamlama mezunları ve diğer fakülte mezunları arasında, diğer fakülte mezunları ile yüksekokul/lisans tamamlama mezunları lehine gerçekleşmiştir ( $p < .05$ ).

### **Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri**

Görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kademe	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MYTÖ-İşbirlikli Yönetim tarzı	İlkokul	173	141.45	24470.50	9419.500	.000
	Ortaokul	162	196.35	31809.50		
MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı	İlkokul	173	197.95	34246.00	8831.000	.000
	Ortaokul	162	136.01	22034.00		
MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı	İlkokul	173	196.55	34002.50	9074.500	.000
	Ortaokul	162	137.52	22277.50		
MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzı	İlkokul	173	191.32	33098.50	9978.500	.000
	Ortaokul	162	143.10	23181.50		
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	İlkokul	173	175.78	30410.50	12666.500	.128
	Ortaokul	162	159.69	25869.50		
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	İlkokul	173	180.12	31160.00	11917.000	.018
	Ortaokul	162	155.06	25120.00		
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	İlkokul	173	172.83	29899.00	13178.000	.345
	Ortaokul	162	162.85	26381.00		
ÖMÖ-Mesleği özümseme	İlkokul	173	168.64	29175.50	13901.500	.899
	Ortaokul	162	167.31	27104.50		
ÖMÖ Toplam puanları	İlkokul	173	173.22	29966.50	13110.500	.308
	Ortaokul	162	162.43	26313.50		

$p > .05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere, görev yapılan kademeye göre yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, MYTÖ-İşbirlikli Yönetim tarzı boyutunda, ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehinde; MYTÖ-Otoriter yönetim tarzı, MYTÖ-İlgisiz yönetim tarzı ve MYTÖ-Karşı koyucu yönetim tarzında ise ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Öğretmen motivasyonu için yapılan karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında ise diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmaz iken ( $p > .05$ ), ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

### **Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri**

Görev yaptıkları okulun müdürünün cinsiyetine göre öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** MYTÖ ve ÖMÖ Puanlarının Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Müdürün Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MYT-İşbirlikli Yönetim tarzı	Kadın	34	217.79	7405.00	3424.000	.001
	Erkek	301	162.38	48875.00		
MYT-Otoriter yönetim tarzı	Kadın	34	141.59	4814.00	4219.000	.093
	Erkek	301	170.98	51466.00		
MYT-İlgisiz yönetim tarzı	Kadın	34	133.85	4551.00	3956.000	.029
	Erkek	301	171.86	51729.00		
MYT-Karşı koyucu yönetim tarzı	Kadın	34	133.38	4535.00	3940.000	.026
	Erkek	301	171.91	51745.00		
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Kadın	34	211.21	7181.00	3648.000	.006
	Erkek	301	163.12	49099.00		
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	34	215.79	7337.00	3492.000	.002
	Erkek	301	162.60	48943.00		
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	Kadın	34	156.88	5334.00	4739.000	.479
	Erkek	301	169.26	50946.00		
ÖMÖ-Mesleği özümseme	Kadın	34	211.32	7185.00	3644.000	.005
	Erkek	301	163.11	49095.00		
ÖMÖ Toplam puanları	Kadın	34	216.71	7368.00	3461.000	.002
	Erkek	301	162.50	48912.00		

p > .05

Öğretmenlerin MYTÖ ve ÖMÖ puanlarının okul müdürünün cinsiyetine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 7 incelendiğinde, MYTÖ - İşbirlikli Yönetim tarzında müdürü kadın olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunduğu, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarında ise okul müdürü erkek olan öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir (p<.05). Otoriter yönetim tarzında elde edilen fark, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, okul müdürü erkek olan öğretmenlere ait sıra ortalaması belirgin bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin ÖMÖ puanlarında Meslekten kaçınma dışındaki bütün boyutlarda okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı farklar bulunmuştur. ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, Takdir edilme ve mesleki mutluluk, Mesleği özümseme boyutları ile ölçek toplam puanları arasında belirlenen anlamlı farklar, okul müdürü kadın olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir (p<.05).

#### Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla öncelikle korelasyon analizi yapılmıştır. MYTÖ ve ÖMÖ puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** MYTÖ ve ÖMÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	MYTÖ-F1	MYTÖ- F2	MYTÖ- F3	MYTÖ-F4
ÖMÖ- Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki Baş.	.206**	-.036	-.178**	-.138*
ÖMÖ- Takdir edilme ve mesleki mutluluk	.204**	-.071	-.177**	-.149**
ÖMÖ- Meslekten kaçınma	-.147**	.161**	.238**	.166**
ÖMÖ- Mesleği özümseme	.440**	-.232**	-.317**	-.358**
ÖMÖ Toplam puanları	.281**	-.137*	-.272**	-.227**

\*p<.05; \*\*p<.01; MYTÖ-F1: İşbirlikli Yönetim Tarzı; MYTÖ-F2: Otoriter Yönetim Tarzı; MYTÖ-F3: İlgisiz Yönetim Tarzı; MYTÖ-F4: Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ÖMÖ ve MYTÖ puanlarının genel olarak anlamlı ilişkiler gösterdikleri belirlenmiştir. İşbirlikli Yönetim Tarzı alt ölçeği, ÖMÖ'nün meslekten kaçınma boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterirken ( $r: -.147, p < .01$ ), ÖMÖ'nün diğer boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir ( $r: .206, .204, .440, .281; p < .01$ ). Otoriter Yönetim Tarzı puanları, ÖMÖ-Meslekten kaçınma puanlarıyla pozitif yönde anlamlı ( $r: .161; p < .01$ ), Mesleği Özümseme boyutu ve ölçek toplam puanlarıyla negatif yönde anlamlı ( $r: -.232, -.137, p < .01, .05$ ). MYTÖ'nün İlgisiz yönetim tarzı boyutu ÖMÖ-Meslekten kaçınma boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermekte iken ( $r: .238, p < .01$ ) diğer alt ölçekler ve ÖMÖ toplam puanlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir ( $r: -.178, -.177, -.317, -.272; p < .01$ ). Karşı koyucu yönetim tarzına bakıldığında ÖMÖ- Meslekten kaçınma boyutu ile pozitif yönde ( $r: .166, p < .01$ ), diğer boyutlar ve toplam puanlarla negatif yönde ( $r: -.138, -.149, -.358, -.227; p < .01$ ) anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen ilk bulgular öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkindir. Öğretmenlerin okul müdürünün yönetim tarzına ilişkin algı puanları incelendiğinde en yüksek (3.68) ortalamanın işbirlikli/demokratik yönetim tarzında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin diğer yönetim tarzlarına ilişkin algıları orta düzeydedir. Bu durum, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin genel olarak işbirlikli/demokratik yönetim tarzına sahip müdürlerle çalıştığına işaret etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarının da yüksek tespit edilmesi, bu müdürlerin öğretmen motivasyonunu olumlu etkilediğinin ve öğretmenlerin bu müdürlerden memnun olduklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse (2012) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerini yeterli gördüklerini ve müdürlerinden memnun olduklarını gösteren sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmen motivasyon puanları açısından bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle yüksek puanlara sahip oldukları, meslekten kaçınma puanlarının da düşük (2.45) olduğu görülmüştür. "Meslekten Kaçınma" boyutu öğretmen motivasyonunun düşük olduğuna işaret eden maddelerden oluşmaktadır ve puanlar yükseldikçe motivasyonun düştüğü yönünde yorum yapılmaktadır. Öğretmenlerin meslekten kaçınma ortalamasının düşük düzeyde bulunması, diğer alt ölçeklerden yüksek puanlar alınmış olması ile tutarlıdır. Bu nedenle araştırma kapsamındaki öğretmenlerin genel olarak mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu, öğretmenlik mesleğini sevdiğileri, öğretmenlik yapmaktan mutlu oldukları, öğretmenlik mesleğini özümstedikleri söylenebilir. Alanyazındaki benzer bulgular bu yargıyı destekler niteliktedir. Örneğin; Sarı, Canoğulları ve Yıldız'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmen motivasyonları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Polat, Arslan ve Satici (2016) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum içinde oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Ertürk (2016) de öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının ortanın üstünde olduğuna dair bulgular elde etmiş ve mesleğe yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algıları incelendiğinde erkek öğretmenlerin okul müdürlerini anlamlı şekilde daha işbirlikli/demokratik; kadın öğretmenlerin ise daha karşı koyucu algıladıkları belirlenmiştir. Otoriter ve ilgisiz yönetim tarzlarında da anlamlı olmamakla birlikte kadın öğretmenler daha yüksek puanlara sahiptir. Bu bulgu okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı daha karşı koyucu, otoriter ve ilgisiz olduklarının, öğretmenler arasında cinsiyet ayrımcılığı yaptıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ancak alanyazında bu konuda farklı sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin Özcan, Türkoğlu ve Şener'in (2010) çalışmasına katılan kadın öğretmenlerin, okul müdürünün

demokratik davranışlarına ilişkin görüşleri daha olumlu bulunmuşken, okul müdürünün liderlik özelliklerinin incelendiği bazı çalışmalarda ise cinsiyete göre anlamlı farklar görülmemiştir (Demiral, 2007; Çifci, 2009; Tuncel, 2013; Gül & Türkmen, 2016). Bu durumda, okul müdürlerinin okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik davranış biçimlerinin öğretmenin cinsiyeti ile bir ilişkisi olup olmadığını irdeleyen çok sayıda çalışmaya gereksinim olduğu açıktır. Öte yandan erkek öğretmenlerin okul müdürlerini daha işbirlikli/demokratik bulmuş olmalarına dayanarak, erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile iletişiminin daha iyi olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Ekinci (2015) de yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını daha yüksek algıladıkları yönünde bulgular elde etmiş ve bu durumu, okul müdürlerinin çoğunun erkek olmasına ve görev icabı yapılması gerekenleri hemcinsleri olan erkek öğretmenlere daha rahat söyleyebilmelerine bağlamıştır.

Öğretmenlerin motivasyon puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında, grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Alanyazında ulaşılabilen araştırmalarda da kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu, aralarındaki farkların anlamlı olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Yılmaz, 2009; Receptoğlu, 2013, 2014; Can, 2015; Ertürk, 2016; Çevik & Köse, 2017; Sarı, Canoğulları & Yıldız, 2017;). Bütün bu bulgulara dayanılarak okullarda öğretmen motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörlerin hem kadın hem erkek öğretmenlerde mesleki motivasyonu benzer düzeylerde etkilediği söylenebilir. Öte yandan, öğretmen puanları arasında anlamlı fark çıkmamış olmakla birlikte, meslekten kaçınma boyutunda erkek öğretmenlerin, diğer bütün boyutlarda ise kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmenlerin yüksek puanlar alması, Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçıkan'ın (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen motivasyonunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar bulmaları ile örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle anlamlılık düzeyinde olmasa da kadın öğretmenlerin motivasyonunun erkek öğretmenlere göre az da olsa yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular, geleneksel cinsiyet rolleri doğrultusunda bir kadın mesleği olarak görülen öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenlerin bizzat kendileri tarafından da daha fazla içselleştirilmiş olabileceğini akla getirmektedir. Erkek öğretmenlerin meslekten kaçınma boyutunda daha yüksek puan almış olmaları da bu yargıyı destekler niteliktedir.

Kıdem ve mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin MYTÖ puanları karşılaştırıldığında her iki değişken için ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında 25 yılı geçmemek kaydıyla hizmet süreleri arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumlarının (Karahana, 2005) ve iş doyumlarının (Kılıç, 2011; Karakaya-Çiçek & Çoruk, 2017) da yükseldiği yönünde sonuçlar da görülmüştür. Bu çalışmada da anlamlı olmamakla birlikte yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda kıdemleri yükseldikçe öğretmenlerin okullarına yönelik daha olumlu algıları olduğu; edindikleri tecrübeler sonucunda belki de okullarından daha gerçekçi beklentiler içerisinde oldukları söylenebilir. Kıdeme göre müdür yönetim tarzının farklı algılanmaması alanyazında müdür etkililiği ve liderliği üzerine yapılan çalışmalarla (Tahaoglu & Gedikoğlu, 2009; Karahasanoğlu, 2014) elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Öte yandan mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde, “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” ve “Mesleği özümseme” boyutları ile ölçek toplam puanlarında eğitim fakültesi mezunlarına ait puanların, anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Receptoğlu'nun (2013) çalışmasında da önlisans mezunları en yüksek

motivasyon ortalamasına sahipken en düşük ortalama yüksek lisans ve doktora mezunlarına aittir. Bu araştırmada eğitim fakültesi mezunlarının, eğitim yüksekokulu/lisans tamamlama veya diğer fakülte mezunlarının gerisine düşmüş olması dikkat çekmektedir. Bu bulgular öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik motivasyonu bakımından sorgulanması, araştırılması ve geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının okula uyum sağlamada zorlanmaları, eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının motivasyon yönetimini sağlayacak derslerin yer almaması bu sonuçların nedenleri arasında gösterilebilir. Öte yandan mezun olunan okul türüne göre müdür yönetim tarzının farklı algılanmaması alanyazında müdür etkililiği üzerine yapılan çalışmalarla (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009) benzerlik göstermektedir.

Görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzlarına bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerini anlamlı bir şekilde daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu algıladıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzı puanları da daha düşüktür. Okulun bürokratik yapısı ve sınıf öğretmenlerinin davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen Cerit (2012) de öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kural ve düzenlemelerin ayrıntılı şekilde belirlendiği ve öğretmenlerin bunlara göre öğretim etkinliklerini yapmalarının istenildiği, kararların yöneticiler tarafından alındığı, hiyerarşinin önemsendiği ve öğretmenlerin yöneticiler tarafından yakından kontrol edildiğini tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmadaki otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin ÖMÖ puanları kademeye göre incelendiğinde ise sadece takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin her iki kademe de birbirine genel olarak yakın olduğuna işaret etmektedir. Genellikle dışsal motivasyon kaynaklı olan takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farkların görülmesi, öğrencilere okula başladıkları ilk günden itibaren, okuma yazma ve temel matematiksel becerilerin yanı sıra çeşitli sosyal ve psikolojik nitelikleri kazandırmış olmanın verdiği mesleki doyumdan, dört yıl boyunca sürekli aynı öğrencileri eğitmenin sonucunda gösterdikleri ilerlemenin öğretmeni olumlu yönden etkilemesinden ve aynı velilerle uzun süreli işbirliği ve iletişim içerisinde olmalarından etkilenmiş olabilir.

Birlikte görev yaptıkları okul müdürünün cinsiyetine göre öğretmenlerin MYTÖ puanları karşılaştırıldığında işbirlikli yönetim tarzında kadın idareci ile çalışan öğretmen puanları lehine; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarında ise erkek idareci ile çalışan öğretmen puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular kadın idarecilerin işbirliğine dayalı, demokratik yönetim anlayışlarını daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına benzer olarak Çelik (2008) ve Baştuğ ve Çelik (2011) yaptıkları araştırmada çalışma ahlakı, profesyonel çalışma ve insanlar arası ilişkiler yönünden kadın yöneticilerin öğretmenler tarafından başarılı algılandıklarını tespit etmişlerdir. Çalık, Koşar ve Dağlı (2012) da öğretmenlerin genel olarak kadın yöneticilere karşı olumlu tutum içerisinde olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular toplumun kadına yüklediği geleneksel cinsiyet rolleri bağlamında dikkate alınacak olursa, erkek egemen bir saha olan okul yöneticiliğinde kadın idarecilerin kendilerini kabul ettirme çabasıyla erkek idarecilere göre daha uyumlu, işbirliğine açık ve öğretmenlerine değer veren bir anlayış içerisinde oldukları söylenebilir. Bu tutumların doğal bir sonucu olarak da kadın idarecilerin, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkiye bulunmaları beklenebilir. Nitekim okul müdürünün cinsiyetine göre ÖMÖ puanlarına bakıldığında da meslekten kaçınma dışındaki bütün boyutlarda kadın yöneticiler ile çalışan öğretmenlerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.



Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları MYTÖ ile ÖMÖ puanları arasında genel olarak düşük ancak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. İşbirlikli yönetim tarzı en yüksek ilişkiyi (.44) ÖMÖ-mesleği özümleme boyutuyla göstermişken, Meslekten kaçınma dışındaki diğer boyutlarla da anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu bulgulara dayanılarak, okul müdürünün işbirlikli yönetim tarzını benimseme düzeyi yükseldikçe, bu müdürlerle çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Genellikle olumsuz anlam yüklenen otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzları ise ÖMÖ-meslekten kaçınma boyutuyla pozitif ilişki gösterirken diğer boyutlarla negatif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu sonuçlar, okul müdürünün benimsediği yönetim anlayışının birlikte görev yaptığı öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olabilecek bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen meslekten kaçınma davranışlarının olumsuz yönetim tarzlarıyla pozitif ilişkiler göstermiş olması da bu kanıyı destekler niteliktedir. Alayazında da bu kanıyı destekler nitelikte bulgular mevcuttur. Kocabaş ve Karaköse (2005) ve Özdemir, Kartal ve Yirci (2014) yaptıkları araştırmalarda müdür davranışlarının öğretmen motivasyonunu etkilemede önemli bir değişken olduğunu tespit etmişlerdir. Doğan ve Koçak (2014) da okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren sonuçlar elde etmişlerdir.

Çalışmada elde edilen bütün bu bulgulara dayalı olarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada yüksek olduğu belirlenen öğretmen motivasyonunun sürdürülmesi için okullarda bir yandan öğretmen motivasyonunu düşüren faktörlerle mücadele edilirken, bir yandan da motivasyonu yükselten unsurların geliştirilerek korunması yolu ile öğretmen motivasyonunun daha da yükseltilmesi ve sürekliliği sağlanabilir.
- Kadın öğretmenlerin okul müdürlerini daha karşı koyucu, otoriter ve ilgisiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun neden kaynaklandığına ve çözüm yollarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının genel olarak daha düşük motivasyona sahip oldukları yönündeki bulgulara dayanılarak, eğitim fakültesi öğretim programlarının yüksek motivasyonlu öğretmenler yetiştirme bakımından gözden geçirilmesi önerilebilir.
- İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ilkokulda çalışan müdürleri tanılayıcı çalışmalar yaptırabilir. Bu çalışmalar sonucunda yönetim şekli en çok beğenilen veya beğenilmeyen müdürlere yönelik ödül-yaptırım sistemi geliştirilebilir.
- Daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu algılanan erkek müdürlere işbirlikli yönetim tarzına sahip olmanın önemine ilişkin seminerler verilebilir.
- Araştırmada motivasyon düzeyleri ile müdürün işbirlikli/demokratik yönetim tarzı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğundan okul müdürlerinin bu yönetim tarzını benimsemeleri için çeşitli çalışmalar yapılabilir.



### Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice*, 13(2), 806-811.
- Baştuğ, Ö. Y. Ö., & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391- 417.
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087 – 3093.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. 14 Mayıs 2018'de [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/153-154/cemaloglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/cemaloglu.htm) adresinden indirilmiştir.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 547-570.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Çalık, T., Koşar, S., & Dağlı, E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 637-662.
- Çelik, B. (2008). Kadın yöneticileri ilişkin tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çevik, A. & Köse A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çıfci, Ç. (2009). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dede, Y. & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 49-54.

- Demiral, E. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Onsekizmart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 37(2), 759-788.
- Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), s.341-360.
- Erkul, A. & Dalgıç, G. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 4(2), 1-18.
- Ersoy-Yılmaz, S., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157, Doi: <http://dx.doi.org/10.11611/JMER357>.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Gül, İ., & Türkmen, F. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5515-5529. doi:10.14687/jhs.v13i3.4290
- Güneş, H. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre güdülenme (motivasyon). M. Çelikten (Edt.) *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s. 79-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karahan, H. (2005). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahasanoğlu, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre etkili okul müdürü özelliklerinin incelenmesi (Üsküdar İlçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya-Çiçek, H., Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761, DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>.
- Kılıç, Ö.S., (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyum (Tokat ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.

- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 125-148.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(1), 47-69. doi: 10.14527/kuey.2014.003
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64.
- Öncü, H. (2010). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.160-182). Ankara: PEGEM Akademi.
- Özan, M., B., Türkoğlu, A., Z., & Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Polat, S., Arslan, Y., & Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Recepoğlu, E. (2014). Analyzing job motivation level of high school teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2220–2225.
- Remijan, K. W. (2014). Improving teacher motivation in secondary schools with hybrid positions. *American Secondary Education*, 42(3), 30-38.
- Sari M., Canoğulları E., & Yıldız E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 348-364.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-4.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonuyla ilişkisine yönelik örnek bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- TDK (2017). Türkçe Sözlük. Motivasyon. 4 Nisan 2017 tarihinde [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik\\_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon) adresinden indirilmiştir.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. C., Oort, F. J., Peetsma, T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, Organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi:10.1177/0013161X11400185. Erişim Tarihi: 04.05.2018.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 18-22.
- Tuncel, H. (2009). Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tümekaya, S. (1999). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kullandıkları başa çıkma davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 26-36
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. doi: 10.14527/kuey.2016.017
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında "ÖNKAS" ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 286-306.



## Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler Konusunun Cebir Gösterim Karosu Materyali ile Öğretilmesi ve Materyalin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi\*

*Analyzing of Usability of Algebra Presentation Pad Material Developed for Teaching Algebraic Expressions*

**Cennet Gizem Karataş\*\* & Elif Bahadır\*\*\***

### Öz

Bu çalışmada cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunda kalıplaşmış özdeşliklerin açıklımalarının ezberlenmesinden ziyade, özdeşliklerin açıklımalarını öğretmeyi hedefleyen “Cebir Gösterim Karosu Materyali” ile 8.sınıf öğrencilerine yönelik bir öğretim gerçekleştirilmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin aktif olarak katılarak cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunu çalışabilecekleri “Cebir Gösterim Karosu Materyali” materyalinin kullanılabilirliği incelenmiştir. Çalışmamız 8. Sınıf matematik dersi müfredatında bulunan özdeşlikler ve denklemler konusunun kazanımlarına uygun olarak tasarlanmış “Cebir Gösterim Karosu Materyali” materyalinin kullanılabilirliğinin incelenmesi ve geliştirilen materyalle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, araştırma İstanbul ilindeki bir ortaokulun 8. Sınıfından 30 öğrenci ve materyalin tanıtıldığı 5 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada aksiyon araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere “Cebir Gösterim Karosu Materyali” ile özdeşlikler konusu anlatılmış konuyla ilgili çalışma kâğıtları dağıtılarak öğrencilerin materyali kullanması sağlanmıştır. Uygulama sonrasında materyalle ilgili olarak her bir öğrenciden görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerin materyalin kullanılabilirliğine ilişkin düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerden çoğunun, materyali uygulanabilir bulunduğu ve beğendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda matematiksel kavramların öğretiminde ya da öğrenilen kavramları somutlaştırmada kullanılan materyalin etkili olduğu, öğrenci görüşmelerinden ve araştırmacıların gözlemlerinden elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Öğrenci merkezli olarak uygulanması, öğrencilere analitik düşünme ve sosyal etkileşim becerisi kazandırması özellikleri materyalin kullanılabilirliğini ve konunun anlaşılabilirliğine katkı sağladığı uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu kapsamda Cebir Gösterim Karosu Materyali'nin matematik öğretiminde kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Matematik Eğitimi, Cebirsel İfadeler, Materyal

### Abstract

In today's education system, students began to be the subject of the learning environment instead of to be the object of it. Strategies that will provide student participation in the courses also have become even more important in today's education. In this study, the usability of “Algebra Presentation Pad” material that students can work actively participating in the subject of Algebraic Expressions was analyzed. Our study was conducted with the aim of analyzing the usability of “Algebra Presentation Pad” material designed in accordance with the acquisitions of 8th grade mathematics course curriculum about Algebraic Expressions and determining the teachers and students' opinions about developed material. For this purpose, the research was carried out with 30 8th graders from a middle school and 5 math teachers who were introduced the material in Istanbul province. In the study, action research method was used. The students were presented to the subject of Algebraic Expressions with Algebra Presentation Pad material, then were given worksheets and asked to check their answers that are related to the subject from the Algebra Presentation Pad material. With this way, each student was provided to use the material. After the application, each student's views regarding the material were taken in written. The views of the teachers were also received about the material. And most of the teachers found it to be usable and liked it. As a result of the study, in teaching of mathematical concepts or objectifying the learned concepts, the Algebra Presentation Pad material was found to be effective. It was also determined that it had been applied as had gained students analytical thinking and social interaction skills. In this context, the concrete material of Algebra Presentation Pad was inferred to be usable for teaching mathematics.

*Keywords:* Mathematics Education, Algebraic Expressions, Material

\* Bu çalışma IFEMS 2018 sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, cennet.cgk40@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-1872-0386](https://orcid.org/0000-0002-1872-0386)

\*\*\* (Doç. Dr.) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, elifbahadir@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-1154-5853](https://orcid.org/0000-0002-1154-5853)



## Extended Summary

### Purpose and Importance

The subjects of factorization and identities are used as a middle tier at every stage of mathematics education from polynomials to integrals as of 8th grade. Any information that is not grounded as a conception in secondary school will be transformed into memorization of meaningless formula piles at the high school level. Accordingly, the identities that already contain many letter expressions cannot go beyond being a difficult and complex subject for students.

Purpose of the study is to analyze the usefulness of the material called Algebra Presentation Pad and its effects on learning based on the opinions of teachers and students.

For this purpose, it is aimed to support the subject of Algebraic Expressions and Identities in the 8th grade curriculum using Algebra Presentation Pads.

The answer of the question of “Can the material of Algebra Presentation Pad be a useful and effective material to explain the students the subject of Algebraic Expressions and Identities in the 8th grade mathematics curriculum?” will be sought.

### Method

Action research method was used in the study. This method, unlike other research methods, focuses on school and even classroom problems, and the researcher aims to improve the quality of teaching in a classroom of a teacher. (Ekiz, 2003; Kindon and Elwood, 2009: 22). Action researches use scientific problem-solving methods such as other basic researches. The difference between them is that the basic researches are application-oriented (Saban, 2000).

The use of the Algebra Presentation Pad that aims to explain the subject of Algebraic Expressions and Identities in the 8th grade curriculum is as follows;

1. It explains the subject of identities.

It is limited with the identities of a)  $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$  and  $a^2 - b^2 = (a-b)(a + b)$ .

2. The coefficients in the identities are selected from whole numbers.

3. It explains the expansions of identities.

4. It models the expansions of identities.

### Results and Discussion

In traditional education methods, mathematics is shaped within the framework of teaching-practice axis. In such training processes, the educational environment plays a decisive role and the answers to the questions which have only one correct predetermined answers are tried to be found. In brief, students are confined to a closed and narrow environment. Education processes that are supported by educational materials can prepare students for open and exploratory environments and provide free studying (Noss and Baki, 1996; Arslan, 2003; Tabuk, 2003; Bedir, 2005; Güven and Karataş, 2005; Birgin and Tutak, 2006; İnan, 2006; Baki et al., 2007; Gürbüz, 2007). In our study, the usability of algebra Presentation Pad material developed with respect to algebraic expressions and identities, in which abstract concepts are more important, was investigated. In the research, the opinions of teachers and students about the material were examined separately.

The majority of the students found the material useful in learning the subject. They stated that they did not experience any difficulties in using the material. Owing to the material, the students learned or improved the subject well and changed their perspective of mathematics. They also found the material very useful for them and wanted to use it again later.



The students find the courses learned by traditional methods boring and therefore do not listen to their teachers with interest. This situation is an obstacle for students to understand what is being told and to obtain permanent learning. The course environments should be enriched with the various materials to create a more permanent learning and interest.

That the students find the course with the material of Algebra Presentation Pad attractive indicates that the Algebra Presentation Pad reaches the desired target. Using materials in courses facilitates students' learning processes. Therefore, regardless of the method and technique used in the course, a teacher should use the materials and support her lessons with these tools. As a result of changes and developments in science and technology, it is expected that more qualified students will be educated and in order to do this, educators should make learning environments more effective. It is inevitable to use materials to create an effective educational environment. It is aimed to educate the individuals who know the ways to access information, use this information and find the solutions to the problems they face instead of receiving and memorizing information from a single source (Kazu and Yeşilyurt, 2008).

The majority of the teachers in the study found the material useful and usable. Some of the important features that teachers expect from an effective material are as follows; to control students' learning process and practices, to be comfortable and convenient to use, to provide the opportunity to practice, to be sufficient and easy to understand the subject. It is important to pay attention to the features when designing a material that can be used for students.

As it is understood from these features, students expect to find a learning and practising environment when they are alone with the material. Materials with these features are intended to be used by students and increase the interest of students in subjects and even in mathematics.

In 2013, Kutluca and Akin reached similar findings that showed that teachers' and teacher candidates' using of materials in mathematics courses was useful. In our study, one of our teachers think that using materials is not necessary in mathematics because they make the subject more complicated. There are also many studies that point out that teachers avoid using material for various reasons, especially if the teacher does not believe or know that the use of material helps to materialize in mathematics course and should be used as much as possible (Çekirdekçi and Toptaş, 2011; Dindar and Yaman, 2003; Kurtdede, 2008).

The results obtained in this study are in parallel with the highly important opinions of Şahin and Şimşek (1999) and many researchers (Bruner, 1966, 2006; Dienes and Golding, 1971; Piaget, 1971; Skemp, 1987) about "the use of instructional materials prepared in accordance with the principles of educational technology in teachers' designing effective and interactive learning environments."

The student opinions obtained with the semi-structured interview form applied in our research clearly show that the material of Algebra Presentation Pad is a usable material. At the same time, it is seen that it provides benefit to the students in the teaching and consolidation of Algebraic Expressions and Identities. The study can be repeated under wider opportunities. For example, an algebra Presentation Pad can be provided for each student in a classroom environment, allowing students to use the material more individually and to practice. Or, the process can be extended and students can be given the opportunity to practice with Algebra Presentation Pad. Considering this originally designed material, students can be encouraged to design their own materials.

## Giriş

2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programları öğretmen odaklı öğretim yerine, öğrenci odaklı ve aktif katılımlı öğretim etkinliklerine dayandırılmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2009; Peker ve Halat, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde her öğrenme hedefiyle (kazanım) ilgili en az bir etkinlik bulunduğu gözlemlenmekte ve hemen hemen her bir etkinlikle ilgili kullanılması öngörülen öğretim materyali önerileri yapılmaktadır. Çünkü öğretim materyalleri, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederek etkili ve kalıcı öğrenme ortamları sağlar. Ancak Türkiye’de yeni öğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalarda “yapı, araç, malzeme ve materyal eksikliği nedeniyle programların uygulanmasında önemli aksaklıkların yaşandığına” dair öğretmen görüşlerine sıklıkla rastlanmaktadır (Akça, 2007; Akkaya, 2008; Duru ve Korkmaz, 2010; Kalender, 2006; Meşin, 2008; Peker ve Halat, 2008; Sağlık, 2007; Şahin, 2010). Dolayısıyla öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında materyal kullanımının son derece önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Araç-gereç ve materyallerin öğretimdeki yeri ve önemi Yalın (2002) ve Şimşek (2002) tarafından şu şekilde özetlenmektedirler: Araç-gereç ve materyaller; çoklu öğrenme ortamları sağlarlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar, dikkat çekerler, hatırlamayı kolaylaştırırlar, soyut şeyleri somutlaştırırlar, zamandan tasarruf sağlarlar, güvenli gözlem yapma imkânı sağlarlar, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırırlar (Yalın, 2002: 82-90), öğrenmeyi kalıcı hale getirir, sözcük gelişimine katkı sağlar (Şimşek, 2002:60).

Yeni matematik öğretim programı, öğrencilerin matematik yapma sürecinde aktif katılımcı olmaları ve çevreleriyle, somut nesnelere, akranlarıyla etkileşimlerinden kendi düşüncelerini oluşturmalarını vurgulamaktadır. Matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilmek için matematik derslerinde somut materyallerden ve sanal öğrenme nesnelere (manipülatifler) yararlanılabilir. Kelly (2006) yaptığı çalışmanın sonucunda; somut nesne kullanımının ilköğretim çağındaki öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine çok faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, özellikle ilköğretim çağlarında somut nesne kullanımının öğrencilerin ilerleyen yıllardaki öğrenmelerini ve hatta iş hayatlarını da olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ersoy ve Ardahan 2003 yılında yaptıkları çalışmada etkileşimli öğrenim materyallerinin, çalışma yapraklarının ve somut materyallerin tasarlanıp sınıf ortamında uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bulut ve arkadaşları (2002) yaptıkları çalışmada matematik öğretiminde somut materyallerin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu vurgunun nedenini ise; somut materyallerin bazı kavramların, teoremlerin ve işlemlerin somut olarak ifade edilmesini sağlayarak, matematiğin öğrenciler için anlamlı hale gelmesine yardımcı olmalarına dayandırmışlardır.

## Matematik Öğretimi ve Materyal

Matematik günümüzde eskisi gibi, öğrenilmesi gerekli soyut kavramların ve becerilerin bir koleksiyonu değil, realitenin modellenmesini temel alan, problem çözme ve anlamlandırma süreci ile oluşan bilgi ve yine bu süreç içinde gelişen beceriler olarak algılanmaktadır. Bu anlayışa uygun olarak matematik öğrenmenin hedefi de izole edilmiş matematik kavram ve becerileri kazandırmaktan ziyade, matematiksel yatkınlık kazandırmak olmuştur (De Corte, 2004). Matematiksel yatkınlıktan kasıt öğrencinin günlük hayattaki problemleri çözme becerisi, bilgiyi sayısal olarak ifade edebilme yeteneği, sezgisel düşünme becerisi, bir konu hakkında özelleştirme ve genelleştirme yapabilme yeteneğidir.

Lesh ve ark. (1987) matematik öğretiminde bilginin farklı biçimlerde temsil edildiği durumların kullanılmasını gerektiğini belirtmiştir (semboller, somut nesnelere, resimler, sözlü ve yazılı ifadeler vb.). Somut nesne kullanımı, öğrencileri kendi kendilerine düşünmeleri için cesaretlendirir, öğrencilere problem çözmek için çeşitli keşfedici ve oluşturmacı stratejik fırsatlar verir (Kelly, 2006). MEB 2005 yılından itibaren uygulamada olan öğretim programında matematik öğretiminde materyal kullanımını vurgulamaktadır (MEB, 2009). Program içerisinde ve ders kitaplarında onluk taban blokları, sayma pulları gibi çok sayıda somut araca ve nasıl kullanılacaklarına ilişkin bazı etkinlik örneklerine yer verilmektedir (Albayrak vd., 2005).

## Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler

Günümüzde çok sayıda öğrenci temel Cebir bilgilerini ve becerilerini edinerek gerekli yeterlikleri edinmemektedir. Oysa öğretim programları amaç, içerik ve beklenenPresentation Padr yönünden incelendiğinde, Cebirle ilgili olarak erişilecek hedefler sayıca giderek artmakta ve düzey yükselmekte, her ülkede daha çok sayıda kişinin daha derinlemesine Cebir bilgi ve beceriler edinerek yetkinleşmesi gerekmektedir (Ersoy ve Erbaş, 2005). Cebir alanındaki bilgi ve becerilerin artması aynı zamanda cebirsel düşünme becerilerinin de gelişimini sağlar. Cebirsel düşünme; durumlardan bilgi çıkarımında bulunurken, bu bilgiyi matematiksel olarak kelimelerle, diyagramlarla, tablolarla, grafiklerle sunarken, eşitlik çözerken, önermeleri kontrol ederken ve fonksiyonel ilişkileri incelerken matematiksel sembol ve araçların kullanımınıdır (Herbert ve Brown, 1997).

Özdeşlikler, etkili şekilde öğretimi yapıldığında öğrencilere matematiğin sonsuz kavramına nasıl ulaşabildiğinin yollarından birini göstermesi, tümevarım kavramının oluşum mantığının temelini açıklaması bakımından önemlidir.

### Çalışmanın Amacı

Çarpınlara ayırma ve özdeşlikler 8. sınıftan itibaren matematik öğretiminin her aşamasında polinomlardan, integrale kadar birçok konuda ara işlem olarak kullanılmaktadır. Ortaokulda kavrayış olarak temele oturtulmayan her bilgi lise düzeyinde anlamsız formül yığınlarının ezberlenmesi şekline dönüşecektir. Dolayısıyla zaten içerisinde birçok harfli ifade barındıran özdeşlik öğrenciler tarafından anlaşılması güç ve karmaşık bir konu olmaktan öteye geçmemektedir.

Çalışmanın amacı; 8.sınıf matematik dersi müfredatında yer alan cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunun içeriğindeki belirli özdeşliklerin açılımlarını anlatmak için geliştirilen Cebir Gösterim Karosu isimli materyalin kullanılabilirliğini ve öğrenme üzerinde ne gibi etkisinin olduğunu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde 8. sınıf müfredatında yer alan Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler konusunun kazanımlarının “Cebir Gösterim Karosu” materyali ile desteklenmesi amaçlanmıştır.

“Cebir Gösterim Karosu” materyali 8. sınıf matematik dersi müfredatında bulunan cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunda belirlenen kazanımların öğrencilere anlatılmasında ve konuyla ilgili uygulamaların yapılmasında kullanılabilir ve etkili bir materyal midir? sorusuna cevap aranacaktır.

### Yöntem

Çalışmada aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak okul ve hatta sınıf içi sorunlara odaklanmakta ve bir öğretmenin sınıfındaki öğretimin kalitesini arttırmayı hedefleyen araştırmacı öğretmeni ön plana çıkarmaktadır. (Ekiz, 2003; Kindon ve Elwood, 2009: 22). Aksiyon araştırmaları diğer temel araştırmalar gibi bilimsel problem-çözme yöntemini kullanır. Temel araştırmalardan ayrılan yönü ise onların uygulamaya yönelik olmasıdır (Saban, 2000).

Çalışmanın amacı çerçevesinde 8. sınıf müfredatında yer alan Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler konusunun kazanımlarının öğrencilere kazandırmayı hedefleyen Cebir Gösterim Karosu materyalinin derste uygulama yöntemi şu şekildedir;

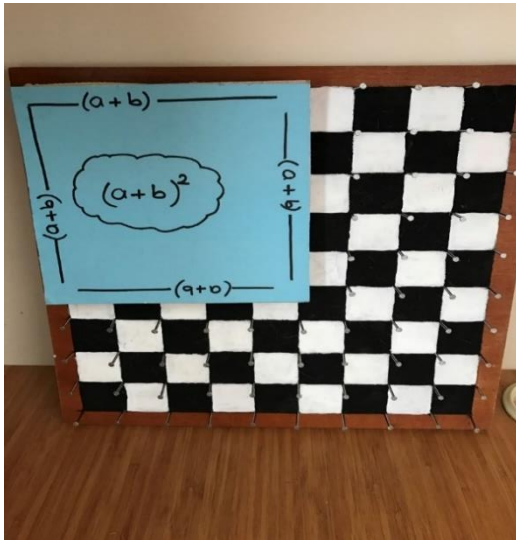
1. Özdeşlikleri açıklar.
  - a)  $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$  ve  $a^2 - b^2 = (a-b)(a+b)$  özdeşlikleriyle sınırlı kalınır.
2. Özdeşliklerdeki katsayılar tam sayılardan seçilir.
3. Özdeşliklerin açılımlarını açıklar.
4. Özdeşliklerin açılımlarını modeller.

“Cebir Gösterim Karosu” materyali 8. sınıf matematik dersi müfredatında bulunan cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunda belirlenen kazanımların öğrencilere anlatılmasında ve konuyla ilgili uygulamaların yapılmasında kullanılabilir ve etkili bir materyal midir? sorusuna cevap aranacaktır.

### Cebir Gösterim Karosu Materyali

Cebir gösterim karosu materyali konuyla alakalı kazanımın öğrenciye kavratılması için tasarlanmıştır. Cebirsel ifadeler içeren özdeşliklerin açılımlarını ezbere dayalı öğrenen öğrencilerin kafalarındaki kargaşayı önlemeye yöneliktir. Öğrencilere bilgiyi somutlaştırarak bilginin kalıcı hale gelmesini hedef almaktadır. Cebir Gösterim Karosu materyali lastik ve kartonlar yardımıyla özdeşlikleri ifade etmede kullanılmaktadır.

Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler konusunun anlatımı sırasında öğretmen Cebir Gösterim Karosu'nun yardımıyla müfredatta yer alan özdeşliklerin açılımlarını tahtaya yazarak bu açılımları nasıl elde edebiliriz sorusuyla öğrencileri konuyla alakalı düşünmeye teşvik edebilir. Bu etkinlik sayesinde öğretmen öğrencilere rehberlik etmiş olup, öğrencilerin öğrenmelerini buluş yoluyla gerçekleştirmeleri sağlanacaktır. Konunun ilgili kazanımı verildikten sonra öğretmen, özdeşliklerin açılımlarını Cebir Gösterim Karosu ile elde ettikten sonra bilinmeyenler yerine belirli sayılar verip konuya yönelik alıştırmalar yaptırarak, öğrencilerin konuyu pekiştirmesini sağlayabilir. Bu alıştırmalar sırasında öğretmen, öğrencilerini gözlemleyerek öğrenme düzeylerini de ölçebilir. Materyal lastikler ve kartonların renkli olması yönünden tasarımı dikkat çekicidir. Boyutları sınıfta kullanımı için uygun ve uygulaması kolaydır.



Sekil 1-2 : Cebir Gösterim Karosu

Cebir Gösterim Karosu; konu anlatım tarafı ile “bilgiyi sunma”, renkli ve ilginç tasarımı ile öğrencide merak uyandırarak “dikkat çekme” imkânı sağlamaktadır.

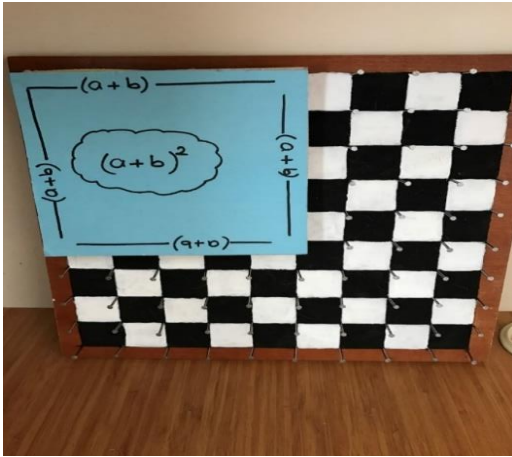
### Materyal ile bir uygulama

Materyal 81 eş kareden ve bu karelerin her birinin köşelerine yerleştirilmiş oluşan bir tahta, lastik ve üzerinde özdeşliklerin açılımında yer alan bilinmeyenli ifadeler bulunmaktadır. Derse giren öğretmen, öğrencilere özdeşlik deyince akıllarına ne geldiğini sorar. Bu sayede öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarını ölçmüş olur.

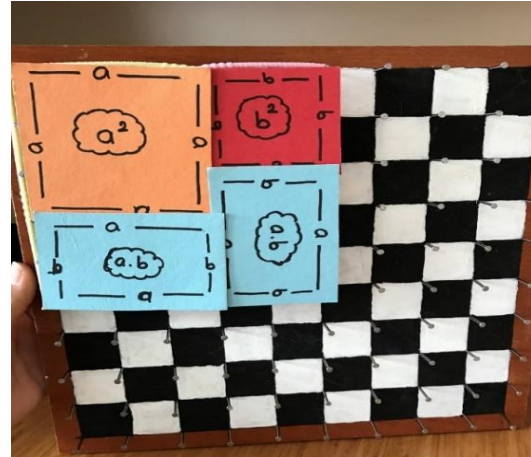
Öğretmen, tahtaya müfredatta yer alan belirli özdeşlikleri ve bunların açılımlarını yazar. Daha sonra açılımda yer alan ifadeleri Cebir Gösterim Karosu üzerinde bir alan ifade edecek şekilde yerleştirip bulduğu tüm alanın aslında o özdeşliğin açılımına eşit olduğunu gösterir. Öncelikle “ $(a+b)^2$  özdeşliğinin  $a^2+2ab+b^2$



**açılımına eşit olduğunu cebir gösterim kerosu materyali ile gösterelim.”** diyerek konu anlatımına başlar. Öğretmen Şekil-4 de de görüldüğü gibi öncelikle herhangi bir a uzunluğu belirler. Burada a uzunluğunu 3 birim alır. Daha sonra 2 birim olacak şekilde bir b uzunluğu belirler. Yani  $(a+b)$  uzunluğu toplamda 5 birim olur.  $(a+b)^2$  uzunluğu  $5^2=25$  birim olmuş olur.(şekil-3) Bu 25 birimlik alana renkli lastiğin birini geçirir. Daha sonra başka bir lastiği  $a^2$  alanını ifade eden yani  $3^2=9$  birimlik alana geçirir. Aynı şekilde bir lastikle  $b^2=4$  alanı belirtir. Geriye kalan alanlara bakacak olursak iki tane eş alanlı dikdörtgen parçası olduğu görülecektir. Bu dikdörtgenlerden birinin bir kenarı a kenarına denk gelirken bir kenarı ise b kenarına denk gelmektedir. Yani bir dikdörtgenin alanı a.b dir ve iki tane dikdörtgen olduğundan 2.a.b alanlı bir kısım olduğu görülmektedir. Sonuç olarak  $(a+b)^2$  birimlik bir kısım  $a^2$  lik,  $b^2$  lik ve 2.a.b lik alanlardan oluşmaktadır.” şeklinde ilk özdeşliği anlatır.



Şekil 3.  $(a+b)^2$  özdeşliğinin gösterimi



Şekil 4.  $(a+b)^2$  özdeşliğinin gösterimi

Öğretmen, “ $(a^2-b^2)$  açılımının  $(a-b).(a+b)$  ye eşit olduğunu cebir gösterim kerosuyla gösterelim.” ifadesiyle ikinci özdeşliği anlatmaya başlar.

“Öncelikle öğretmen, 5 birimlik bir a uzunluğu ve 3 birimlik bir b uzunluğu aldığını söyler. Bu uzunluklardan oluşan karelerin belirttiği alanları sarı ve pembe lastiklerle gösterir. (Şekil-5)  $(a^2-b^2)$  lik alanı ifade ettiğini gösterir. Bu alanı daha kolay hesaplayabilelim diye üst kısımda kalan dikdörtgensel alanı diğer alanın sağ ucuna eklediğini söyler. (Şekil-5) Burada büyük bir dikdörtgen parçası elde eder. Bu parçanın kısa kenarı  $(a-b)$  iken uzun kenarı ise olduğunu belirtir. Yani  $(a^2-b^2)$  den elde edilen parçanın alanı  $(a-b).(a+b)$  dir (Şekil-6).”



Şekil 5.  $(a^2-b^2)$  özdeşliğinin gösterimi



Şekil 6.  $(a^2-b^2)$  özdeşliğinin gösterimi

Öğretmen, “ $(a-b)^2$  özdeşliğinin  $a^2-2ab+b^2$  açılımına eşit olduğunu cebir gösterim karosu ile gösterelim.” diyerek son özdeşliği anlatır.

“İlk önce 5 birimlik bir a uzunluğu ve 2 birimlik bir b uzunluğu belirledik.  $(a-b)^2$  ifadesi  $(5-2)^2$  den 9 birim olur. Bu alanı ifade ederken tüm alan olan  $a^2$  den geriye kalan 16 birimlik alanı çıkarmamız gerekir. Bu 16 birim karelik alanı şekil-7’deki gibi bir  $b^2$  alanına ve iki eş dikdörtgen parçasına ayırır. Bu dikdörtgenlerden her birinin alanını ise şu şekilde bulduğunu ifade eder: dikdörtgenin bir kenar uzunluğu, kenar uzunluğu b olan karenin kenarına eşit olup diğer kenarı ise  $(a-b)$  uzunluğuna eşittir. Buradan bir dikdörtgenin alanı  $(a-b) \cdot b$  dir. 16 birim karelik alan iki eş dikdörtgenin alanına ve  $b^2$  lik toplam alana eşittir. Tüm alandan bu alanı çıkarırsak;  $a^2 - [2 \cdot ((a-b) \cdot b) + b^2]$  den  $(a-b)^2$  nin  $a^2-2ab+b^2$  açılımına eşit olduğu söyler.



Şekil 7.  $a^2-2ab+b^2$  açılımının gösterilmesi

### Araştırma Grubu

Araştırma İstanbul ilindeki bir ortaokulun 8. Sınıflarındaki 31 öğrenci ve bu okulda görev yapan 5 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 3’ü 10 yıllık ve üzeri tecrübeye sahipken 2 tanesi 3 yıllık ve üzeri tecrübeye sahiptir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmada, öğrencilere ve öğretmenlere sunulan ve uygulama imkânı verilen Cebir Gösterim Karosu materyaline ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Formun içeriğinde “Bu materyal konuyu öğrenmenizde/hatırlamanızda faydalı oldu mu?”, “Materyal ilginizi çekti mi?”, “Materyalin kullanımı zor mu?”, Materyal soyut kavramların somutlaştırılmasında yardımcı oldu mu?”, “Materyalin en beğendiniz kısmı nelerdir?”, “Materyalde zorlandığınız kısım/anlamadığınız kısım varsa neresiydi?”, Materyalde öğrendiğiniz/tekrar ettiğiniz bu konuyu daha iyi öğrendiğinize/pekiştirdiğinize inanıyor musunuz?”, “Bu materyalin size faydalı olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?”, “Bu materyal size matematiksel olarak ne kazandırdı?”, “Bu materyal matematiğe bakış açınızda değişiklik sağladı mı?”, “Bu tarz bir materyali daha önce kullandınız mı?”, “Bu tarz bir materyali daha sonra kullanmak ister misiniz?”, “Diğer derslerde de bu tarz uygulamaların yapılmasını ister misiniz?” soruları yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu nedenle nitel veriler için çeşitli kategoriler oluşturmuş frekans ve yüzde hesabı yapılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler incelenerek araştırma amacı doğrultusunda kategoriler oluşturulmuş ve görüşlere ait bazı örnekler alıntılar yapılarak sunulmuştur.



## Uygulama

Öncelikle örneklem grubundaki öğrencilerle tanışmak için bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğrenciler ve araştırmacılar ismen tanışarak, yapılacak uygulamadan ve Cebir Gösterim Karosu materyalinden bahsedilmiş ve materyal tanıtılmıştır. Materyalin ne amaçla tasarlandığı, onlara hangi konuda yardımcı olacağı öğrencilere anlatılmıştır. Materyalin genel tanıtımı yapıldıktan sonra materyal kullanılarak konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Sınıfta özdeşlikler cebir gösterim karosu materyali yardımı ile anlatılmış ve anlatım sonunda anlaşılmayan bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Konu anlatımı sırasında kullanılan Cebir Gösterim Karosu öğrencilerden oldukça fazla ilgi görmüştür. Konu anlatımından sonra, öğrencilerin materyal ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak için öğrencilere yarı yapılandırılmış form uygulanmıştır. 5 matematik öğretmenine de materyal tanıtılmış ve öğretmenlerin materyal hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin Cebir Gösterim Karosu somut materyali ile ilgili görüşlerinden elde edilen nitel veriler sunulmuştur.

### Cebir Gösterim Karosu Somut Materyalinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

**Tablo 1:** Öğrencilerin “Bu materyal konuyu öğrenmenizde/hatırlamanızda faydalı oldu mu?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	23
Hayır	8

Tablo1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden %74,19 u Cebir Gösterim Karosu materyalinin konunun öğreniminde veya hatırlanmasında faydalı olduğunu belirtmiş, %25,81’i ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin konunun öğrenimine veya hatırlanmasına faydası olmayacağını belirtmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin “Materyal ilginizi çekti mi?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	29
Hayır	2

Tablo2’de belirPresentation Padn verilere göre öğrencilerin %93,54 ü Cebir Gösterim Karosu materyalinin ilgisini çektiğini söylerken, %6,46 sı Cebir Gösterim Karosu materyalinin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin “Materyalin kullanımı zor mu?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	23
Hayır	8

Tablo3 ‘deki verilere göre öğrencilerin %74,19 u Cebir Gösterim Karosu materyalinin kullanımının zor olduğunu, %25,81 ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin kullanımının zor olmadığını belirtmiştir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin “Materyal soyut kavramların somutlaştırılmasında yardımcı oldu mu?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	25
Hayır	6

Tablo 4’te belirtildiği gibi öğrencilerin %80,64 ü Cebir Gösterim Karosu materyalinin soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olduğunu belirtmiş, %19,36 sı ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olmadığını belirtmiştir.

“Materyalin en beğendiniz kısmı nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğrenciler, materyalin tasarımını, akılda kalıcılığı sağlamasını, konuyu somut hale getirmesini ve matematiği pratikleştirmesini beğendiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 29 öğrenci soru 5’te Cebir Gösterim Karosu materyalinin beğendiği kısımlarını birer cümle ile ifade etmiş olup, 2 öğrenci ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin beğendiği kısmı olmadığını ifade etmiştir. Yani yukarıda verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden %62,5 i Cebir Gösterim Karosu materyalinin tasarımını, %25 i akılda kalıcılığı sağlamasını, %8,33 ü konuyu somut hale getirmesini, %4,1 i ise matematiği pratikleştirmesini beğenmiştir.

“Materyalde zorlandığınız kısım/anlamadığınız kısım varsa neresiydi?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı konu anlatımını anlaşılır bulmadıklarını başka bir kısmı ise materyalde kullanılan lastiklerin karmaşık geldiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 21 öğrenci soru 6 da Cebir Gösterim Karosu materyalinin zorlandığı kısımlarını birer cümle ile ifade etmiş olup, 18 öğrenci ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin zorlandığı kısmı olmadığını ifade etmiştir. Yani yukarıda verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden %11,11 i Cebir Gösterim Karosu materyalinin zorlandığı kısımları olduğunu, %88,89 u Cebir Gösterim Karosu materyalinin zorlandığı kısmı olmadığını ifade etmiştir.

**Tablo 7:** “Materyalde öğrendiğiniz/tekrar ettiğiniz bu konuyu daha iyi öğrendiğinize/pekiştirdiğinize inanıyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	22
Hayır	9

Tablo7 de verilen verilere göre öğrencilerin, %70,96 sı bu konuyu Cebir Gösterim Karosu materyali ile daha iyi öğrendiğini, %29,04 ü ise Cebir Gösterim Karosu materyali ile daha iyi öğrenmediğini ifade etmiştir.

“Bu materyalin size faydalı olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Öğrenciler, materyalin kendilerine faydalı olan yönlerini genel olarak şu ifadelerle belirtmişlerdir: “Konuyu zihnimde canlandırarak pekiştirmemde yardımcı oldu. Konuyu daha iyi kavramamı sağladı. Konuyu pratik bir şekilde anlamamı sağladı. Konuyu tekrar etmemi sağladı. Her yönü. Konular kâğıt üzerinde değil somut kavramlarla daha iyi anlaşıldı. Materyal sayesinde daha çok aklımda kaldı. Pek faydalı olmadı. Konunun mantığını anlamama yardımcı oldu. Lastiklerle şekillerin yapılıp daha çabuk kavranmasını sağladı.”

Araştırmaya katılan 29 öğrenci soru 8 de Cebir Gösterim Karosu materyalinin kendilerine faydasını birer cümle ile ifade etmiş olup, 6 öğrenci ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin kendisine faydalı olmadığını ifade etmiştir. Yani yukarıda verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden %79,32 si Cebir Gösterim Karosu materyalinin konuyu kavratmış ve akılda daha kalıcı hale getirdiğini için faydalı olduğunu düşünürken, %20,68 i materyalin kendilerine faydası olmadığını belirtmiştir.

“Bu materyal size matematiksel olarak ne kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya katılan öğrenciler, materyalin kendilerine matematiksel olarak pratiklik ve görsel hafıza kazandırdığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 12 öğrenci soru 9 da Cebir Gösterim Karosu materyalinin kendilerine matematiksel olarak faydalarını birer cümle ile ifade etmiş olup, 8 öğrenci ise Cebir Gösterim Karosu materyalinin kendisine matematiksel olarak faydalı olmadığını ifade etmiştir. Yani yukarıda verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden %33,34 ü Cebir Gösterim Karosu materyalinin matematiksel açıdan kendilerine faydalı olduğunu düşünürken, 66,66’sı matematiksel olarak faydalı olmadığını ifade etmiştir.

**Tablo 10:** Öğrencilerin “Bu materyal matematiğe bakış açınızda değişiklik sağladı mı?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	11
Hayır	20

Tablo10’ da görüldüğü gibi öğrencilerin %64,51 i matematiğe bakış açılarında bir değişiklik olmadığını söylerken, %35,49 u matematiğe bakış açılarını değiştirdiğini belirtmiştir.

**Tablo 11:** Öğrencilerin “Bu tarz bir materyali daha önce kullandınız mı?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	4
Hayır	27

Tablo11’ de verilenlere göre öğrencilerin %87,09 u bu tarz bir materyali daha önce kullanmadığını ifade ederken, %12,91 i daha önce bu tarz bir materyal kullandığını belirtmiştir.

**Tablo 12:** Öğrencilerin “Bu tarz bir materyali daha sonra kullanmak ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	19
Hayır	12

Tablo12’ye göre öğrencilerin %61,29 u bu tarz bir materyali daha sonra kullanmak istediğini söylerken, %38,71 i Cebir Gösterim Karosu benzeri bir materyali daha sonra kullanmak istemediğini belirtmiştir.

**Tablo 13:** Öğrencilerin “Diğer derslerde de bu tarz uygulamaların yapılmasını ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Değişkenler	f
Evet	27
Hayır	4

Tablo13’e göre öğrencilerin %87,09 u diğer derslerde bu tarz uygulamaların yapılmasını isterken, %12,91 i diğer derslerde bu tarz uygulamaların yapılmasını istememiştir.

### **Cebir Gösterim Karosu Somut Materyalinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırmaya katılan 5 öğretmene materyalle ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen 5 ve öğretmen 2, 3 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerdir. Diğer öğretmenler ise 5 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin materyale ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

**Öğrt 1 ve 2:** Materyalin konuyu görselleştirmesi ve somutlaştırması açısından faydalı olduğunu belirtmiş, materyali öğrenciler birebir kullandıklarında daha faydalı olacağını ve materyalin kullanılabilir olduğunu söylemişlerdir.

**Öğrt 3 ve 4:** Materyalin geliştirilmesi gerektiğini konunun somutlaştırılmasında yardımcı olduğunu ancak bazı öğrencilerin derse katılımını arttırmadığını söylemişlerdir. Bunun sebebi de öğrencilerin konuya yeterince hâkim olmasından dolayı ilgisiz kalmalarından kaynaklanmıştır.

**Öğrt 5:** Materyalin daha büyük olması gerektiğini ve geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü sınıfta arka tarafta oturan öğrencilerin materyali görmekte sıkıntı çektiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden büyük çoğunluğu materyali faydalı ve kullanılabilir olarak değerlendirirken 1 öğretmen materyal kullanımının konu anlatımını daha karışık bir hale getirdiğini savunmuştur. Materyalin geliştirilebilir yönü olarak boyutunu büyütür ve daha fazla uygulamaya yer vererek konu anlatımının yapılması gerektiği yönündedir. Öğrencileri ezbercilikten kurtaran konu anlatımı ve öğrencilerin kendilerinin de kullanabildiği bir materyal olması öğretmenlerin beğenisini toplamıştır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Geleneksel eğitim yöntemlerinde matematik, öğretme-uygulama eksenini çerçevesinde biçimlendirilmiştir. Bu tip eğitim süreçlerinde, eğitim ortamı belirleyici bir rol oynar ve önceden belirlenmiş tek doğru cevabı olan soruların çözümleri bulunmaya çalışılır. Kısaca öğrenciler kapalı ve dar bir ortam içerisine sıkıştırılırlar. Öğretim materyalleri destekli eğitim süreçleri ise öğrencilere açık ve araştırıcı ortamlar hazırlar, serbest çalışma imkânı sağlar (Noss ve Baki, 1996; Arslan, 2003; Tabuk, 2003; Bedir, 2005; Güven ve Karataş, 2005; Birgin ve Tutak, 2006; İnan, 2006; Baki vd., 2007; Gürbüz, 2007). Araştırmamızda soyut kavramların yeterince ön planda olduğu bir konu olan cebirsel ifadeler ve özdeşlikler ile ilgili geliştirilen cebir gösterim karosu materyalinin kullanılabilirliği araştırılmıştır. Araştırmada materyale ilişkin ayrı ayrı öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu materyali, konunun öğreniminde faydalı bulmuştur. Materyalin kullanımında herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Materyal sayesinde konuyu daha iyi öğrendiğini veya pekiştirdiğini, kendilerine faydalı olduğunu, matematiğe bakış açısında değişikliğe sebep olduğunu ve materyali daha sonra da kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler geleneksel yöntemlerle, tahtaya bağlı kalınarak geçirilen dersleri sıkıcı bulmakta ve bu sebeple dersleri yeterli ilgi ile dinlememektedir. Bu durum öğrencilerin anlatılanları anlamasında ve kalıcı

öğrenme gerçekleştirmesinde engel teşkil etmektedir. Öğrencilerde daha kalıcı öğrenme ve ilgili bir tutum oluşturmak için ders ortamları çeşitli materyaller zenginleştirilmelidir.

Cebir Gösterim Karosu materyali ile işlenen dersi öğrencilerin çekici bulması Cebir Gösterim Karosu materyalinin istenilen hedefe ulaştığını gösterir niteliktedir. Derslerde materyal kullanmak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Dolayısıyla öğretmen derste hangi yöntem ve tekniği kullanırsa kullansın, mutlaka materyallerden yararlanmalı ve derslerini bu araç-gereçlerle desteklemelidir. Bilim ve teknolojiye de gelişmeler ve gelişmeler sonucunda, eğitimde daha nitelikli öğrenciler yetişmesi beklenmekte ve bu nitelikteki öğrencilerin yetişmesi için ise eğitimcilerin öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmesi gerekmektedir. Etkili eğitim ortamı oluşturmak için de materyallerden yararlanmak kaçınılmazdır. Artık eğitimde öğrencilerin bilgiyi tek bir kaynaktan alma ve ezberleme yerine; bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kullanabilen ve karşılaştığı sorunlarda bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm yolu arayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008).

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğu materyali faydalı ve kullanılabilir olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin etkin bir materyalden bekledikleri önemli özelliklerden bazıları şunlardır; öğrencilerin öğrenmelerini ve uygulamalarını kontrol etmesi, kullanımının rahat ve elverişli olması, uygulama imkânı sağlaması, kendi başına konunun anlaşılmasında yeterli olması ve kolay anlaşılır bir sisteminin olması. Öğrenciler için kullanılabilir bir materyal tasarlanmak istenildiğinde verilen özelliklere dikkat edilmelidir. Bu özelliklerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin materyalden beklediği, materyal ile baş başa kaldıklarında öğrenme ve uygulama ortamını yakalayabilmektir. Bu özellikleri taşıyan materyaller öğrenciler tarafından kullanılmak istenmekte ve öğrencilerin konulara hatta matematik dersine olan ilgisini arttırmaktadır. Kutluca ve Akın, 2013 çalışmalarında benzer olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik derslerinde materyal kullanmalarının faydalı bulgularına ulaşmıştır. Araştırmamızda materyal kullanmayı konuyu daha karmaşık hale getirdiği gerekçesiyle gerekli bulmayan öğretmenimiz bulunmaktadır. Materyal kullanmanın özellikle matematik dersinde somutlaştırmaya yardımcı olduğu ve mümkün oldukça her konuda kullanılması gerekliliğine öğretmenin inanmaması veya bilmemesi, öğretmenlerin çeşitli sebeplerle materyal kullanmaktan kaçındığına işaret eden pek çok çalışmada da bulunmaktadır (Çekirdekçi ve Toptaş, 2011; Dindar ve Yaman, 2003; Kurtdede, 2008).

Araştırmada elde edilen sonuçların, Şahin ve Şimşek'in (1999) ve birçok araştırmacının (Bruner, 1966, 2006; Dienes ve Golding, 1971; Piaget, 1971; Skemp, 1987) da belirtmiş olduğu "Öğretmenlerin etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tasarlamalarında, öğretim teknolojileri ilkelerine uygun olarak hazırlanmış eğitim materyallerinin kullanımı" hakkında önem arz eden görüşler ile de paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmamızda uyguladığımız yarı yapılandırılmış Görüş Formu ile elde ettiğimiz öğrenci görüşleri Cebir Gösterim Karosu materyalinin kullanılabilir bir materyal olduğunu açıkça göstermektedir. Aynı zamanda, cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunun öğretiminde ve pekiştirilmesinde öğrencilere fayda sağladığı da görülmektedir. Çalışma daha geniş imkânlar altında tekrarlanabilir. Örneğin, bir sınıf ortamında her öğrenci için bir cebir gösterim karosu temin edilerek öğrencilerin materyali daha bireysel şekilde kullanmaları ve uygulama yapmaları sağlanabilir. Yahut çalışma süreci daha uzun tutulup, öğrencilere Cebir Gösterim Karosu ile uygulama yapma fırsatı sağlanabilir. Hatta özgün olarak tasarlanan bu materyalden yola çıkılarak kendilerinin de böyle materyaller tasarlayabileceği yönünde öğrenciler desteklenebilir.

### Kaynakça

- Akça, S. (2007). İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.*
- Akkaya, A. O. (2008). 6. sınıf matematik ders öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.*
- Albayrak, M., Işık, C., & İpek, A. S. (2005). İlköğretim okulu matematik dersi programının (kapsam ve eğitim durumları açısından) incelenmesi. *Eğitimde Yansımalar. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.*
- Alım, M. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Ötmg) Dersinin Önemi ve Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler/The Importance Of Teaching Technologies And Material Development Course And Suggestion On The Teaching Process. *Doğu Coğrafya Dergisi, 12(17).*
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4).*
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 12.*
- Baki, A., Kösa, T., & Berigel, M. (2007, May). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin matematik tutumlarına etkisi. In *The Proceedings of 7th International Educational Technology Conference* (pp. 3-5).
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978.* Routledge.
- Bozkurt, A., & Akalın, S. Matematik Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Kullanımının Yeri, Önemi ve Bu Konuda Öğretmenin Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (27).*
- Corte, E. D. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied psychology, 53(2), 279-310.*
- Dienes, Z. P., & Golding, E. W. (1971). *Approach to modern mathematics.* New York: Herder and Herder.
- Dindar, H., & Yaman, S. (2003). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 167-176.*
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).*
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri.* Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y., & Erbaş, A. K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarısı ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim Online, 4(1).*
- Gökmen, A., Budak, A., & Ertekin, E. (2016). İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Somut Materyal Kullanmaya Yönelik İnançları ve Sonuç Beklen Presentation Padri. *Kastamonu Education Journal, 24(3), 1213-1228.*
- Güven, B., & Karatas, I. (2003). Dinamik Geometri Yazılımı Cabri ile Geometri Öğrenme: Öğrenci Görüşleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(2).*



- Gürbüz, R. Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.
- Herbert, K., & Brown, R. H. (1997). Patterns as tools for algebraic reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 3, 340-345.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-56.
- Kablan, Z., Baran, T., Işık, Ç., Kal, F. M., & Hazer, Ö. (2013). PowerPoint öğretim materyalleri ile somut öğretim materyallerin öğrenme etkililiği açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kazu, H., & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Kelly, C. A. (2006). Using manipulatives in mathematical problem solving: A performance-based analysis. *The mathematics enthusiast*, 3(2), 184-193.
- Kindon, S., & Elwood, S. (2009). Giriş: Yöntemlerden Daha Fazlası - Coğrafi Öğretimde, Öğrenmede ve Araştırmada Katılımcı Eylem Araştırması Üzerine Düşünceler: Coğrafi Öğretimde, Öğrenmede ve Araştırmada Katılımcı Eylem Araştırması. *Yükseköğretimde Coğrafya Dergisi* ,
- Kurtde, F. N. (2008). İlköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 1(1), 48-61.
- Meşin, D. (2008). Yenilenen altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya*.
- Noss, R., & Baki, A. (1996). Liberating school mathematics from procedural view. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Özer, M. N., & Şan, İ. (2013). Görselleştirmenin özdeşlik konusu erişimine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*.(6), 1275-1294.
- PİŞKİNTUNÇ, M., DURMUŞ, S., & AKKAYA, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde somut materyalleri ve sanal öğrenme nesnelerini kullanma yeterlikleri. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-20.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes*. [Translated from the French by Beatrix Walsh]. University of Chicago Press.
- Peker, M., & Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.

- Sağlık, N. (2007). Pilot uygulamaları yürütülen ilköğretim matematik programına yönelik etkinliklerin bazı geometri konularının öğretimi üzerindeki etkileri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.*
- Şahin, İ. (2010). Curriculum assessment: Constructivist primary mathematics curriculum in Turkey. *International Journal of Science and Mathematics Education, 8(1), 51-72.*
- Tabuk, M. (2003). “İlköğretim 7. Sınıflarda “Çember, Daire Ve Silindir” Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Başarıya Etkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toptaş, V., & Çekirdekçi, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik (4. ve 5. sınıf) Dersinde Öğretim Materyalleri Kullanımını Engelleyen Unsurlarla İlgili Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 137-149.*
- Tutak, T., & Birgin, O. Geometri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi The Effect Of Computer Assisted Instruction On The Students’ achievement In Geometry.
- Yenilmez, K., & Melike, T. E. K. E. (2008). Yenilenen Matematik Programının Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15).*



## Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

*Views of the Migrant Students on Problems They Confront: A Case Study*

İbrahim Bozan\* & Yüksel Kaştan\*\*

### Öz

Bu çalışmada göç yaşamış öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Antalya ili Kepez ilçesine gerçekleşen yoğun göçün eğitime etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bölgeye yoğun bir şekilde devam eden göçlerin eğitime etkilerini göç yaşamış öğrencilerin görüşleri çerçevesinde ele alması ve araştırmacılara derinlemesine bakış açısı sunması bakımından önemli bir çalışmadır. Araştırma bütüncül çoklu durum deseninde nitel bir çalışma olmuştur. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak bireysel görüşme kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu veri analizine dayanarak araştırmanın bulgu ve yorumları oluşturulmuştur. Araştırma bulguları tablolar halinde verilerek, frekans ve yüzde değerleri verilmiş ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğrencilerin hepsi ilçede yüksek düzeyde göç alan bölgelerde yer alan okullarda öğrenim görmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin eski arkadaş ve öğretmenlerini özledikleri görülmektedir. Göç eden öğrenciler okulda sosyal etkinliklere katılamamaktadır. Okula ilk geldikleri zaman akademik başarıları düşmektedir. Arkadaş ortamında kavga, küfürleşme gibi olumsuz davranışlar görmektedir. Diğer arkadaşları tarafından alaya alınmakta ve dışlanmaktadır. Bu nedenle çekingenlik yaşayarak yalnızlık hissetmektedirler. Bu öğrencilerin okula uyum sağlamaları diğerlerine göre daha zor olmaktadır. Maddi sıkıntılar nedeniyle aileye katkıda bulunmak için çalışmayı düşünmektedirler. Araştırmanın sonucuna dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* göç, göç ve eğitim, göç yaşamış öğrenci.

### Abstract

Antalya Province in accordance with the opinion of migrant students in this study to training the intense immigration that took place in the Kepez district and studied to determine the effect of education. Research area of intensive training and ongoing migration to be addressed within the framework of the views of the effects of education is an important work in terms of migrant students and provide an in-depth view opener to researchers. Research has been a qualitative study with an integrated multi-state pattern. In this study, as the data collection methods used in individual interviews.

According to the survey; student missed their old friends and teachers. Migrant students could not take part in social activities at school. When they come to school first, their academical success declined. Among their friends they were subject to negative behaviours like swear, fight etc. Other students had made fun of them and isolated them. So they felt themselves alone. They had much more problems in adaptation to school than other students. They thought working to help their families because of the financial problems. Suggestions were made based on the results of the research.

*Keywords:* migration, migration and education, migrant student.

\* (Öğrt.); Milli Eğitim Bakanlığı, Yeşilyayla İlkokulu, ibrahimbozan7@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-7666-6664](https://orcid.org/0000-0002-7666-6664)

\*\* (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [kastanyuksel@hotmail.com](mailto:kastanyuksel@hotmail.com), ORCID: [orcid.org/0000-0002-5474-7519](https://orcid.org/0000-0002-5474-7519)

## Extended Summary

### Introduction

Waves of migration to big cities starting in 1950's in Turkey have caused to big problems in these cities. Most prominent problems are that children's, who have to migrate in their school time and their families' problems. Besides problems of teachers and school managements working in intensive migration areas are getting increasing.

In the country it has seemed that there is an intense migration from under-developed regions to centres of tourism, industry and trade. Because in these areas there are more working opportunities. One of the intensive migration cities is Antalya.

Antalya, in 1927 performed the first census in the Republic of was ranked twenty-ninth among 63 provinces in terms of population size. In 1927 the number of persons per square kilometer was about 11(DİE, 1927). Starting in the 1960s, rural-to-urban migration wave of the 1985 census, the population of the city continued with the passing of the population of the village. The population of Antalya at the moment in terms of migration from or to be crowded in the next period can be due to 1960. Antalya in Antalya, Antalya and settled agricultural workers come from outside and working over time to urbanization has led to a very rapid uncontrolled urbanization, and this brought with in Antalya. Squatters in this district and has made himself especially Kepez region is still among the problems to be solved. The population of Antalya has continued to increase due to this increase in tourism in the years 1980-2000(DİE, 1970; DİE, 1980; DİE, 1990). Immigrating to foreign countries, such as the growth of the sector of tourism in Antalya with the increase of business opportunities, as well as other cities of Turkey have started to migrate from towns and villages. Antalya in Turkey in the field of migration together with the reasons most ranking, the first took place in 2000 and 2005(DİE, 2000; TUİK, 2011).

After 2000, the migration to Antalya, especially in Kepez district, affected education naturally. In many regions of Antalya, new settlements have started to emerge out of the city center. Thus, the number of students of the existing schools has increased rapidly, and then schools were built in new locations. These schools have had problems during the establishment phase. With the increase in the number of students in these regions, many problems have emerged, especially the adaptation problems of these students(TUİK, 2013).

### Method

The purpose of this study is to identify the problems of children, migrated to Antalya. This study was a qualitative study with a holistic multi-case. Accordingly study was taken place at İsmail Hakkı Kaya Primary School, Baraj Primary School, Şehit Kahraman Çelikbaş Primary School and 80. Yıl Cumhuriyet Primary School. The universe of the research, students recently experienced immigration in primary schools in Antalya Kepez district, and the research working group to meet this criteria and selected on a voluntary basis has been created 8(4th grade student) students.

In this study, as the data collection methods used in individual interviews. As the data collection tools, semi-structured individual interviews based on open-ended questions were used in forms. The data taking into account the characteristics of the data collection instruments were analyzed by content analysis. The findings, based on this data analysis and interpretation of research has been established. Research findings are given in the tables, the views of frequencies and percentages given are made direct quotations and

students. School district students involved in all of the high levels of immigration are educated in schools. Suggestions were made based on the results of the research.

### **Findings**

According to some results of student's thought; student missed their old friends and teachers. Migrant students could not take part in social activities at school. When they come to school first, their academical success declined. Among their friends they were subject to negative behaviours like swear, fight etc. Other students had made fun of them and isolated them. So they felt themselves alone. They had much more problems in adaptation to school than other students. They thought working to help their families because of the financial problems.

### **Conclusion and Recommendations**

When the reasons for the migration of the students were interpreted, father's idea of finding a job and working was expressed by most of the students. In addition, students have stated reasons such as the possibility of better education, earthquake in the place where they live, and settling next to relatives because of the separation of parents.

Most of the students have problems such as being ridiculed, being excluded. Students should be given empathy by telling that each individual is equal. In addition, activities should be organized by class teachers in the classroom and by guidance teachers throughout the school to provide values such as affection, respect and tolerance.

Student achievement is not at the desired level in schools. The academic success of migration students is particularly low. These students should be adapted to the program. However, these students should be supported by opening free courses. Higher education institutions may provide additional resources for courses (books) for students whose financial status is not sufficient. Especially in primary education, training courses can be opened for students who have not reached sufficient level of knowledge and who cannot learn to read and write.

The level of education of migrant families is low. Especially many mothers do not know how to read. Reading and writing courses for these parents should be opened. Thus, they can be provided to help their children in their lessons and assignments.

Guidance teachers in schools in the migration area should regularly and closely monitor the progress of the students who come from migration and are at risk. Children who are prone to gangbanging and crime should be identified and directed. The school management should be supportive in the adaptation of these children to the environment.

## Giriş

İnsanların hayatlarının gelecekteki kısmını geçirmek üzere, belli bir süreliğine ya da tamamen bir yerleşim biriminden diğerine yerleşerek yaptıkları yer değiştirme olayı göç olarak tanımlanmaktadır. Göç, bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlansa da, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, politik yapısı ile ilişkili olup, onu derinden etkileyen bir sosyal olay olarak da ortaya çıkmıştır. Göç yaşayan insanlar, sosyo-politik ve kültürel farklılıklara sahip olduğu için, buldukları yere uyum aşamasında birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Öngören, Özkan, Yüksel ve Sever, 2017)

Göç, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, politik, eğitim v.b. tüm bünyesi ile yakından ilişkili ve etkileyici bir olaydır. Türkiye'nin bütün bölgelerinde yaşanan köyden kente göçün olumsuz etkilerinin başında toplumsal yapının temel ögesi olan eğitimin özellikle ilköğretim işleyişinin yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılmaması gelmektedir. Şensoy (2005), göçün ilk önce ekonomik alanda kendisini fark ettirdiğini, zaman içinde toplumsal ilişkiler, kültür, ulusal politikalar ve uluslararası ilişkiler alanında da kendini hissettirdiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak göç ile kente gelen çocuk, ailesinin geleceğine ait tutumlarından tamamıyla etkilenmektedir.

İnsanların doğdukları toprakları bırakıp yeni yerlere göç etmesinin temelinde yatan çok sayıda neden vardır. Tümertekin ve Özgüç (1998), genellikle bu nedenleri nüfus problemleri, ekonomik problemler, çevre şartlarındaki bozulmalar, eğitim şartlarındaki yetersizlikler, siyasi problemler ve savaşlar olarak sıralamaktadırlar. Bu nedenlerin en önemlileri ekonomik ve siyasi problemler olarak ifade edilmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 1998, s. 307). Gelir dağılımındaki dengesizlikler, işsizlik ve yoksulluk gibi ekonomik nedenlerle çok sayıda kişinin yaşadığı alanları devamlı olarak terk ettikleri görülmektedir. Ayrıca siyasi problemler de insanların göç etmesinde önemli olmaktadır. Çevre şartlarındaki bozulmalar, iklim değişimleri, erozyon, su baskınları, deprem ve volkanik patlamalar gibi doğal olaylar, insanların göç etmelerinin en önemli nedenlerindedir.

Kişilerin kendi kararlarıyla daha iyi olanaklardan yararlanmak ve daha yüksek bir hayat standardını yakalamak için gerçekleştirdiği göçler gönüllü göç olarak ifade edilmektedir. Çeşitli mücbir nedenlere dayanan veya aldığı karar marifetiyle devletin bir bölgedeki vatandaşlarını başka bir bölgeye sürekli olarak göndermesi ise zorunlu göç olarak belirtilmektedir. (Sayın, Usanmaz & Aslangiri, 2016, s. 3)

İnsanların gerek zorunluluktan gerekse gönüllü olarak başlattıkları bu göç hareketleri onların öncelikle kendi hayatlarındaki daha sonra ise toplum hayatını ilgilendiren beslenme, barınma, en önemlisi sağlık ve eğitim alanlarındaki sorunlarla karşılaşmalarına neden olduğu görülmektedir.

Kırsal alandan büyük kentlere göç eden dar gelirli nüfus, kentte yaşamak uğruna kentin ağır şartlarına katlanmaktadır. Göç eden insanlar yoksulluğu hayatlarının bir parçası olarak algılamaktadırlar (Wallerstein, 2003, s. 531-532). Büyük kentlerde gecekondular halkının sahip olduğu ağır şartlar göç edenlerin toplum hayatına her yönüyle katılmasını engeller (Zolberg, 1983, s. 9). Katılımın asgari seviyede olması ise insanların içlerine kapanmasına ve daha kapalı bir yaşam sürmelerine neden olmaktadır. Göç eden nüfusun eğitim düzeyi düşüktür ve en büyük problemi iş üzerinedir. Sahip oldukları bilgi birikimi tarımsal yapıya uygun olduğu için, kent ortamında kullanmalarına imkân bulamazlar.

Özellikle düzensiz kentleşmeden ve göçlerden doğan sorunlar çok değişiktir. Dinçer'e (1997) göre alt yapıdan genellikle yoksun olan kentlerin, hızlı bir nüfus artışı nedeniyle konut sağlama, temiz su ve sağlık hizmetleri, okul ve ulaşım, eğitilmiş personel, çöp ve enerji sorunlarını çözme bakımından ne kadar yetersiz kalacağını kestirmek zor değildir. Çünkü plansız yerleşim bölgelerini düzeltmek, ilkel yaşam koşullarını iyileştirmek çok güç olduğu gibi, kaybedilmiş sağlıklı bir çevreyi de özellikle fiziksel mekân olarak yeniden kazanma olanağı hemen hemen hiç yoktur. Bu etkilerin ortadan kaldırılması için nüfus hareketlerine göre tedbirlerin alınması gereklidir.

Türkiye'de iç göç halen önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Göç, sadece bölgeler arası değil, aynı bölge, hatta aynı il içinde taşradan merkeze doğru devam etmektedir. Bu durum şehirler için alt yapı,



konut, sağlık, işsizlik gibi sosyal ve ekonomik sorunları ortaya çıkarmaktadır. Göçler dolayısıyla bu sorunlar, her kademede fiziki alt yapı, derslik, donanım, öğretmen açığı şeklinde kendini göstermektedir. Buna bir de hızlı nüfus artışı eklendiğinde, öğretim alanındaki yatırımlar AB standartlarına ulaşmamıza yetmemektedir. “Fizikî yetersizlik, kalabalık sınıflar, ikili öğretim, öğretmen ve öğretim elemanı yetersizliği ve dengesiz dağılım, eğitim ve öğretim alanında çözülmesi gereken problemler olarak görülmektedir” (Birinci, 2003, s. 1).

Nar’a (2008) göre göç sürecinden en fazla etkilenen ise şüphesiz çocuklar olmaktadır. Göç, çocuk ve ergenlerin ruh sağlığında çeşitli tahribatlara sebep olabilmektedir yani göç, çocuk ve ergen açısından risk içermektedir. Göçe maruz kalan çocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşabilmektedir. Bu durum çocukların eğitimlerine de yansımaktadır ve bu çocuklar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. İlkokul çağındaki çocuklar eğitimle ilgili birçok sorunla karşılaşmaktadır. Çocuklar uyum sorunu, çocukların çalıştırılması, babanın eğitime ilgisizliği, okula sürekli devam edememe gibi sorunlar yaşamaktadır.

“Uyum, bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliği ile çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir” (Köknel, 1989, s. 9). “Uyumlu kişilik özellikleri, gerçeği yeterli biçimde algılamak, gerçeklerle rahat bir ilişki içinde olmak, endişesiz olarak kendini kabul etmek, davranışlarında doğal olmak, olumlu arayış gösteren motivasyonlara sahip olma, davranışlarında esnek olmak, kendine güveni olmak, rolünü bilmek, gelecekte beklenen ve amaçları olmaktır” (Tufan, 1987, s. 4). Sık sık okul değiştiren bir öğrencinin yeni gittiği her okulda, o çevrenin ortamına uyabilmek için sıkıntı çektiği görülmektedir. Bir çocuğun maddi, manevi ve toplumsal çevresinin değişmesi, çocuğu çoğu kez olumsuz bir şekilde etkiler. Bu durumdaki bir çocuk, psikolojik olarak da sorunlar yaşadığı zamanlarda okuldan ve derslerden soğuyarak ders çalışmama yoluna gidebilir. Bundan dolayı çocuğun okulu gereksiz yere değiştirilmemelidir (Binbaşoğlu, 2004, s. 130).

Hızlı nüfus artışının olduğu şehirlere göç eden aileler ekonomik sıkıntılardan dolayı çocuklarını da çalıştırmak zorunda kalmaktadır. Özellikle büyük kentlerde çocukların mendil satma, çiçek satma, arabaların camını silme gibi işlerde çalıştığı yoğun olarak görülmektedir. Genellikle ilköğretim çağındaki bu çocuklar temel eğitim haklarından mahrum kalmaktadır. Hergenhan’a (1988) göre çocukların uzun süreli ayakta, soğukta, havasız ortamda çalışması beden sağlığını olumsuz olarak etkilediği gibi sosyal ve ruh sağlığının da bozulmasına neden olmuştur. Bu durumdaki çocuklar okullarına devam etseler bile sağlıklı bir eğitim süreci geçirememektedir. Ailenin çocuğu gelir getirme aracı olarak görmesi onun eğitiminde geri dönüşü olmayacak sorunlar yaratmaktadır.

Kıray’ın (1982) çalışmasına göre kente göç ile birlikte, ailenin çocuklar üzerindeki denetimi azalmaktadır. Ayrıca aile içinde yeni kent toplumunun istediği kişiliği verecek şekilde otorite ve sevgi ilişkileri gelişmemiştir. Göç eden anne baba köydeki davranış biçimlerini hemen değiştirmemekte, bu durum kentin özgür dünyasında bulunan gencin aile ile sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Erkeğin egemen olduğu ataerkil ailelerde babanın sözü geçer. Türkiye’de doğu bölgeleri başta olmak üzere aile yapısına bakıldığında ataerkil aile yapısının baskın olduğu görülmektedir. Sarı’nın (2004) çalışmasına göre çoğu zaman, öğrenciye davranış kazandırması amacıyla düzenlenecek olan (yetiştirme kursu, gezi vb.) sosyal etkinliklerde son kararı baba vermektedir. Babanın okula gelmemesi ve toplantılara iştirak etmemesi dolayısıyla öğretmenlerin babayı etkilemesi de mümkün olmamaktadır.

“Göç eden ailelerin %50’sinin okul çağına gelmiş çocukları okula gidebilmektedir. Geri kalan %50’sinin yarısına yakını hiç okul yüzü görmemiş ya da okulu terk etmek zorunda kalmıştır. Mevcut eğitim hizmetinden ise gerekli verim alınmamaktadır” (Aslan, 2001, s. 2). Büyük çoğunlukla, ebeveynin içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve psikolojik koşulların getirdiği gerginlik yoğun bir şekilde çocuğa yansımaktadır.

Antalya 1927’de yapılan Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk nüfus sayımında nüfus büyüklüğü açısından 63 il arasında 29. sırada yer alıyordu ve kilometrekareye düşen kişi sayısı 1927’de yaklaşık 11 idi (DİE 1927).

1960'lı yıllarda başlayan köyden kente göç dalgası, 1985 yılındaki sayımında kent nüfusunun köy nüfusunu geçmesiyle devam etmiştir. Günümüzde Antalya'nın sahip olduğu kalabalık nüfusun nedeni 1960'lardan sonra aldığı göçtür. Antalya dışından gelip Antalya'da çalışan tarım işçileri zamanla Antalya'ya yerleşmiş ve bu durum Antalya'da kontrolsüz bir şehirleşmeyi beraberinde getirip, çok hızlı bir gecekondulaşmaya sebep olmuştur. Bu gecekondulaşma özellikle Kepez ilçesinde kendini göstermiş olup bölgenin hala çözülmeyi bekleyen sorunları arasındadır. Antalya nüfusundaki bu artış 1980-2000 yıllarında turizm sebebiyle artmaya devam etmiştir(DİE, 1980; DİE, 1990; DİE, 2000). Turizm ile Antalya dış ülkelerden göç aldığı gibi sektörün büyümesi ve iş imkânlarının artmasıyla beraber Türkiye'nin diğer şehirlerinin yanında kendi ilçe ve köylerinden de göç almaya başlamıştır. Antalya bu sebeplerin bir araya gelmesiyle beraber Türkiye'nin en çok göç alan illeri sıralamasında 2000 ve 2005 yıllarında birinci sıraya yükselmiştir(DİE, 2000; TUİK, 2011).

2000'li yılların başından itibaren Kepez ilçesi başta olmak üzere Antalya'nın il içi ve il dışı aldığı göç doğal olarak eğitimi etkilemiştir. Antalya'da birçok bölgede şehir merkezinin dışına doğru yeni yerleşim yerleri oluşmaya başlamıştır. Böylece önce mevcut okulların öğrenci sayıları hızla artmış, sonra yeni yerleşme yerlerine okullar yapılmıştır. Bu okulların kuruluş aşamasında problemleri olmuştur. Bu bölgelerdeki öğrenci sayısının artmasıyla bu öğrencilerin uyum sorunları başta olmak üzere birçok problem ortaya çıkmıştır(TUİK, 2013).

### **Amaç ve Yöntem**

Araştırma ile göç olgusunun eğitim üzerinde ve özellikle ilkokullarda ortaya çıkardığı sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma öğrencilerin bu sorunlara yönelik görüşlerini dikkate alarak bu okulların eksikliklerinin daha derinlemesine araştırılarak anlaşılması ve bu okullardaki eksikliklerin düzeltilmesi ve bu okulların geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile Antalya ili Kepez ilçesindeki göç alan bölgelerdeki okulların sorunlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İsmail Hakkı Kaya İlkokulu, Baraj İlkokulu, Şehit Kahraman Çelikbaş İlkokulu ve 80. Yıl Cumhuriyet İlkokulu'nun sorunlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir? Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılır. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Özçelik, Yıldırım, 2002).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu desen kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde, isminden de anlaşılabilir gibi birden çok kurum ve öğrenci söz konusudur. Bütüncül çoklu durum deseninin çalışılması doğal olarak daha çok problemlerle karşılaşılması demektir. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir. Bu tür durumların çalışılması daha sonraki araştırmalara temel oluşturacaktır (Yıldırım, Şimşek, 2005).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak Antalya Kepez'de yer alan ilkokullarda geçmektedir. Araştırmanın evrenini, Antalya'nın Kepez ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören yakın zamanda göç yaşamış öğrenciler, araştırmanın çalışma grubunu ise bu ölçüte uyan ve gönüllülük esasına göre seçilen 8 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler son 1 yıl içinde göç yaşamış olan öğrencilerdir. Araştırmacı sınıfların hepsine tek tek girip bu öğrencileri tespit etmiştir.

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplamaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi yapılmıştır. Ö; öğrenci olduğunu ifade etmektedir. Örneğin (Ö1) kodu, birinci öğrenciyi ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri ve bu araştırmada katıldığı alanlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Öğrenciler	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Katıldığı Alanlar
Ö1	Erkek	4/A	10	Bireysel Görüşme
Ö2	Kız	4/B	10	Bireysel Görüşme
Ö3	Kız	4/B	10	Bireysel Görüşme
Ö4	Kız	4/E	10	Bireysel Görüşme
Ö5	Erkek	4/A	11	Bireysel Görüşme
Ö6	Kız	4/E	10	Bireysel Görüşme
Ö7	Kız	4/C	11	Bireysel Görüşme
Ö8	Kız	4/A	10	Bireysel Görüşme

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerden altısı kız, ikisi erkektir. Öğrencilerin hepsi 4. sınıftır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 11 olarak değişmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntemlere uygun araçlar kullanılmıştır. Bu veri toplama yöntemlerinden birincisi görüşme formlarıdır. Katılımcıların okullarında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar uygulanmıştır. Ayrıca konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır.

Çalışmada yer alan bireysel görüşme soruları; “Öğrencilerin göç etme sebepleri hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları kişisel sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri” şeklindedir.

### Verilerin Toplanmasında Etik Prosedürler

Araştırmada öğrenci olarak tek katılımcı türü bulunmaktadır. Bu katılımcılar görüşmeye geçmeden önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirildi. Araştırmanın katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtildi. Araştırmada hiçbir surette isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine takma bir isim atanacağını söylendi. Bu sayede araştırmanın gizliliği konusunda katılımcılara güven verildi. Araştırmanın kaydedilmesindeki iki neden açıklandı: birincisi görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve ikincisi zaman kazanmak. Katılımcıların görüşmenin kaydedilmesi konusunda hemfikir olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmelerinin ardından velilerinden katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenildi.

### Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak bireysel görüşmeler kullanılmıştır: Karasar’a göre (2005) bireysel görüşmeler, görüşmeci ile cevaplayan yani görüşme yapılan birey haricinde başka kimsenin görüşmede bulunmadığı türdedir. Bu görüşme türünde daha çok kişiye özel bilgilere ulaşılır. Veri toplama aracının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Fox’a göre (1969) içerik

analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Yalçın ve diğerleri, 2009, s.3). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin verdikleri yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğrencinin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. Veriler, genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Frekans değerleri aynı zamanda yüzde olarak da verilmiştir. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrı olarak değerlendirilmiştir. Buradaki amaç cevaplar arasında kıyaslama yapılabilmesini sağlamaktır. Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin her soruya verdiği cevaplar da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın çözümlenmeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir.

### Karşılaşılan Güçlükler

Öğrencilerle yaşanan zorlukların nedeni öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemidir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri gelişim özellikleri bakımından somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler araştırma sorularını algılamakta zorluk çektiler. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden göç ederek gelen öğrenciler Türkçe'ye tam olarak hakim olamadıkları için soruları anlamada sorun yaşadılar. Bu yüzden öğrencilere de sık sık sorular hakkında ek açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler göç yaşadıkları için henüz çevreye alışmamış ve çekingen tavırlar sergilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamak ve utangaçlıklarını kırmak amacıyla planlandığından daha çok konuşmak zorunda kalınmıştır.

### Bulgular

#### Öğrencilerin Göç Etme Sebepleri Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğrencilerin göç etme sebepleri hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 2.'de elde edilen veriler görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Göç Etme Sebeplerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Göç Etme Sebepleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	F	%
1)Babanın iş bulma ve çalışma düşüncesi	√		√	√	√		√	√	6	75
2)Daha iyi eğitim alma imkânı	√	√				√			3	37,5
3)Yaşadığı yerde deprem olması			√						1	12,5
4)Anne ve babanın ayrı olması nedeniyle akrabasının yanına yerleşme						√			1	12,5

Öğrencilerin göç etme sebepleri hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada % 75 ile babanın iş bulma ve çalışma düşüncesi gelmektedir. Araştırmaya katılan 8 öğrenciden 6 tanesi bu sebebi ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Burada lokantada çalışıyor. O yüzden buraya taşınmak zorunda kaldık. Bir de basket oynuyor babam, burada yeni bir takıma geldi.

Ö3: Babam Antalya'da çalışıyordu ondan geldik. Amcam da Antalya'ya geldi.

Ö4: Babamın işi buradaydı. Buraya geldi o yüzden. Orada iş yerinin sahibi babamı çıkarttı. Babam da buraya geldi. Burada da iş buldu.

Ö5: Maddi durumumuz biraz kötüydü. Geldik burada çalıştı babam. Babam duvarcı.

Ö7: Önce babam geldi. İş bulamamıştı orada. Sonra buraya geldi. Sonra babam siz de gelin dedi. Sonra biz de geldik.

Ö8: Ailemin biraz maddi durumu kötüydü. Buraya taşınmak zorunda kaldık. Babamın işyeri vardı. Battı. Biraz da borcumuz olunca orada çalışamadı, buraya geldik.

2. olarak % 37,5 ile daha iyi eğitim alma imkânı gelmektedir. Araştırmaya katılan 8 öğrenciden 3 tanesi bu sebebi dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Babam buraya düzgün bir yaşantı kurmak için getirdi bizi. Eğitimimiz iyi olsun diye. Burada okul yakın olduğu için.

Ö2: Köy güzel değildi. Çalışıyorduk ama orası boştu. Sonra babam da dedi buraya taşınacağız. Dedi buranın okuması daha iyidir dedi. Buraya gidelim dedi babam. Eğitim daha iyi olsun diye geldi.

Ö6: Orda pek yani okul okuyamıyordum da buraya geldim.

3. olarak % 12,5 ile yaşadığı yerde deprem olması gelmektedir. 1 öğrenci bu sebebi ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: Depremden dolayı geldik. Babam dedi Antalya da bir ev tutmuşum. Ben gidiyorum siz de gelin.

4. olarak % 12,5 ile anne ve babanın ayrı olması nedeniyle akrabaların yanına yerleşme gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: Babamgil yanımda değil şimdi o ayrı. O Edirne'de orda çalışıyor. Ben burada babaannemle yaşıyorum.

Göç etme sebebi olarak öğrencilerin % 75'i babanın iş bulma ve çalışma düşüncesi, % 37,5'i daha iyi eğitim alma imkânı, % 12,5'i yaşadığı yerde deprem olması ve yine %12,5'i anne ve babanın ayrı olması nedeniyle akrabaların yanına yerleşme görüşünü dile getirmişlerdir.

## 2.2. Öğrencilerin Okulla İlgili Yaşadıkları Kişisel Sorunları Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğrencilerin okulda yaşadıkları kişisel sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 3.'de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 3.'e göre öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları kişisel sorunları yorumlanırsa; ilk sırada % 75 ile akrabalarını, eski okulundaki arkadaş ve öğretmenlerini özlediği için olumsuz etkilenmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Özliyorum evet. Oradaki arkadaşlarımı özledim biraz. Burası değişik.

Ö2: Arkadaşlarımı özledim. Buraya ilk geldiğimde üzülüyordum biraz. Akrabalarımı özlemiştim. Arkadaşım yoktu oynayacak.

Ö3: Evet özliyorum. Öğretmenim gitmiş İstanbul'a. Oraya gitmiş.

Ö4: Özliyorum. O okuldan ayrıldığımda çok üzuldüm. Arkadaşlarım da bırakmadı beni.

Ö5: Evet özledim. Arada sırada gittiğimde onların yanlarına gidiyorum.

Ö7: *Özlüyorum öğretmenlerimi, iyiydi. Bana çok iyi davranırlardı. Hiç bana kötü davranmazlardı. Arkadaşlarım da iyiydi. Mesela bir bisküvi yerlerse bana da yer misin diye sorarlardı. Bir tane arkadaşım vardı. Hikâyeler yazardı. Mektup verir seni çok seviyorum filan derdi. Burada da güzel arkadaşlarım var.*

**Tablo 3.** Öğrencilerin Okulla İlgili Yaşadıkları Kişisel Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kişisel Sorunlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	F	%
1)Akrabalarını, eski okulundaki arkadaş ve öğretmenlerini özlediği için olumsuz etkilenmesi	√	√	√	√	√		√		6	75
2)Arkadaşları tarafından alay edildiği için psikolojik olarak olumsuz etkilenme	√	√	√	√			√	√	6	75
3)Arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanmaya maruz kalma	√	√	√	√	√			√	6	75
4)Çevresindeki öğrencilerde kavga küfürleşme vb. disiplin sorunlarına tanık olma		√	√	√		√	√		5	62,5
5)Maddi sıkıntı nedeniyle ailesine yardım etmek zorunda kalma ve çalışmayı isteme	√		√	√	√				4	50
6)Yeni bir ortama geldiği için uyum sağlamakta sorun yaşama		√	√			√		√	4	50
7)Ailesinin ekonomik sıkıntı yaşaması nedeniyle olumsuz etkilenme	√	√						√	3	37,5
8)Arkadaş çevresinde çekingenlik ve utangaçlık yaşama						√	√	√	3	37,5
9)Okulda arkadaş edinemediği için yalnızlık yaşama		√			√				2	25
10)Ailesiyle sorun yaşayarak etkilenme				√					1	12,5
11)Anne ve babanın kavga etmesi nedeniyle derslerinin olumsuz etkilenmesi				√					1	12,5
12)Babanın işi sebebiyle akşamları eve gelmediği için etkilenme				√					1	12,5

2. olarak % 75 ile arkadaşları tarafından alay edildiği için psikolojik olarak olumsuz etkilenme gelmektedir. 8 öğrenciden 6 tanesi bu sorunu yaşadığını söylemiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Burada göç eden çok var. Diyarbakırlı var, Urfalı var. Zaten çok az kişi var Antalyalı olan. Bazı kişiler bu okulda benim konuşmamla dalga geçiyorlar. Bazen Türkçe konuşurken dilim dönmüyor. O yüzden dalga geçiyorlar. K harfini söyleyemiyorum dilim dönmüyor.*

Ö2: *Okula ilk geldiğimde herkes benimle alay ediyordu. Atom karınca diyorlardı boyum kısa olduğu için. Alay ediyorlardı.*

Ö3: *İki arkadaşım bana kötü davranıyordu. Biz oyun oynadığımızda bu pistir, bununla oynamayın diyorlardı.*

Ö4: *Siz niye geldiniz, o okulda ne oluyor filan diyorlardı. Mesela şey diyorlardı, sizi istemiyoruz. Öyle dedikleri için biz de onlarla oynamıyoruz. Sizi sevmiyoruz, siz pisliksiniz filan diyorlardı.*

Ö7: *Arkadaşım vardı bir tane. O hep benimle dalga geçiyordu. Benim adım Zehra. O da benim adımla dalga geçip duruyordu.*

Ö8: *İlk geldiğimde bazı arkadaşlarım dalga geçti. Mesela diyor ki çirkinsin. Öyle dalga geçiyorlardı benle.*



3. olarak % 75 ile arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanmaya maruz kalma gelmektedir. Öğrencilerden yine 6 tanesi bu sorunu dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Mesela orada değişik insanlar burada değişik. Mesela ilk geldiğimde herkesin beni arasına almayacağını düşünmüştüm. Bazıları, ben geldikten bir gün sonra bir arkadaşım daha geldi erkek, onlar bize iyi davranmadılar bize.*

Ö2: *Sınıfa girdiğimde niye geldin sen çık git diyorlardı. Beni kovuyorlardı.*

Ö3: *Orası daha güzeldi. Orada oyun oynuyorduk. Burada aralarına almıyorlar. Ben oynuyorum diğer arkadaşlarımla. Öbür kız geliyor cemre, diyor bunu çıkartın.*

Ö4: *Geldiğimde arkadaşlarım iyi davranmıyordu. Hep beni dışlıyordu. Ailesi kavga ediyor filan diyorlardı.*

Ö5: *Bazıları oldu mesela oynayabilir miyim diyordum. Hayır diyordu. Seni sevmiyoruz diyordu. Ben de dedim artık ben de sizi sevmiyorum.*

Ö8: *O zaman arkadaşlarım beni aralarına almıyordu. Onları tanımıyordum. Beraber oynayalım diyordum. Arkadaş olmak istiyordum.*

4. olarak % 62,5 ile çevresindeki öğrencilerde kavga küfürleşme vb. disiplin sorunlarına tanık olma gelmektedir. Öğrencilerden 5 tanesi bu sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Bazen sıkıntı yaşadım ama büyük arkadaşım vardı. Kavga edenleri durduruyordu. Beni dövmelerine izin vermiyorlardı. Kavga ediyorlardı birbirleriyle. Alay ediyorlardı.*

Ö3: *Evet (küfür) ediyorlar. O kız benle kavga ediyor Cemile. Çocuklar kavga ediyorlar sınıfta.*

Ö4: *Ben iki okul değiştirdiğim için burada bir okuluma gidiyordum. Bu okula da yeni geldim. Bu okulda da bazı arkadaşlarımın davranışları iyi, bazı arkadaşlarımın kötü. Benim hakkımda laf konuşuyorlar. Bazen arkadaşlarımla kavga ediyoruz.*

Ö6: *Okulda kavga edenleri görüyorum. Birbirlerine küfrediyorlardı, dövüyorlardı. Aralarında bir tartışma oluyordu. Küçük çocuklar da kavga ediyorlar bu okulda. Birinci sınıflar da birbirlerine vuruyorlar.*

Ö7: *Bir seferinde kavga etmiştik birisiyle. Onunla küstük. Biz ip atlarken gelmiş ipin içine girmişti. Neden giriyorsun dedim. O da bir şey demeden kaçıp gitmişti. Sonra onu görmüştüm. Ben merdivenden giderken beni itmişti. Az kala merdivene başım vuruyordu. Bu teneffüs değil başka teneffüs birisi bana küfür etmişti.*

5. olarak % 50 ile maddi sıkıntı nedeniyle ailesine yardım etmek zorunda kalma ve çalışmayı isteme gelmektedir. 8 öğrenciden 4 tanesi bu sorunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Aileme katkıda bulunmak için çalışmak istedim de yaz tatilinde babama söyledim. Babam dedi sen küçüksün. Para kazanmak istedim. Babam eskiden muşta, motora biniyordu eşya taşıyordu. Onunla birlikte, ona yardım etmek için ben de gidiyordum.*

Ö3: *Annem 3'e kadar okumuş, babam ilkokulu okumuş. Kardeşlerim küçükler. En büyüğü benim. Biri 3'e gidiyor biri 2'ye. Babam çalışıyor her gün. Bazen eve gelmediği oluyor. Annem ev işi yapıyor. Evde çamaşırları yıkıyorum, bulaşıkları yıkıyorum. Çalışmayı düşünüyorum ama babam diyor yok sen oku.*

Ö4: *Annem bazen işe gidiyor. Babam çalışıyor sadece. Temizliğe gidiyor annem. Ben evde yardım ediyorum. Çalışmayı düşünüyorum.*

Ö5: *Çalışırım. Arada sırada babamın yanına gidip yardım ediyorum. Mesela çimento yapıyordum, duvar örüyordum.*

6. olarak aynı oranda % 50 ile yeni bir ortama geldiği için uyum sağlamakta sorun yaşama gelmektedir. 4 öğrenci bu sorunu söylemiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Alışamadım. Şimdi biraz alıştım ama tam değil. Sınıfa gidince benim arkadaşım tanıdıktı. Benim amcamın oğluydu, beni koruyordu.*

Ö3: *(Buraya uyum sağlamakta sorun yaşadın mı?) Evet yaşadım. Orası daha iyiydi. Burası çok iyi değil.*

Ö6: *Arkadaşlarıma alışmamıştım. Öğretmenime alışmamıştım. O zaman puanlarım düşüktü. Şimdi alıştığım için biraz yükselmeye başladı.*

Ö8: *Arkadaşlarımı tanımakta biraz zorlandım. Öğretmeni tanımakta zorlandım. Okula alışamadım fazla.*

7. olarak % 37,5 ile ailesinin ekonomik sıkıntı yaşaması nedeniyle olumsuz etkilenme gelmektedir. 3 öğrenci bu sorunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Mesela test kitabı aldık da daha parasını veremedik.*

Ö2: *Babam zaten işte çalışıyor annem de evde. Ama annem diyor ben de çalışacağım. Evde iş yok destek olayım diyor.*

Ö8: *Bir babam çalışıyor. Bir ablam boş zamanlarında böyle dersi olmadığı zamanlarda hale gidiyor. Fazla maddi durumumuz yok diye alamıyorlar bazen İstanbul'daki abim alıyor bazen.*

8. olarak % 37,5 ile arkadaş çevresinde çekingenlik ve utangaçlık yaşama gelmektedir. 8 öğrenciden 3 tanesi bu kişisel sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: *Sınıfa ilk geldiğimde arkadaşlarım fazla bir şey demiyordu, konuşmıyordum arkadaşlarımla. Ondan sonra biraz aradan geçti onun için konuşmaya başladım yani. İlk önce utanıyordum.*

Ö7: *Ben çok utangaçtım. Hiç kimsenin adını bile bilmiyordum. Geldiğimde utanmıştım. Hem de derslerim kötü olmuştu.*

Ö8: *Fazla mesela çekingendim biraz da. Fazla oynayamıyordum arkadaşlarımla. İlk başta utandım. Yani böyle çekingenim biraz da. Çekindim arkadaş olmaya. Sonra arkadaş edindim.*

9. olarak % 25 ile okulda arkadaş edinemediği için yalnızlık yaşama gelmektedir. 2 öğrenci bu sorunu yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Gelince buraları daha yeni görüyordum. Arkadaşlarım da yoktu zaten. Kimseyi tanımıyordum. Zaten evde de sıkılıyordum. Hep amcamın evine gidiyorduk tek. Sonra benim arkadaşlarım olunca arkadaşlarıma yanına gidiyorum.*

Ö5: *Yalnızlık yaşadım. Arkadaşlarım falan hiç olmadı.*

10. olarak % 12,5 ile ailesiyle sorun yaşayarak etkilenme gelmektedir. Öğrencilerden 1 tanesi ailesiyle sorun yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Bir yere gitmek istediğimde annem izin vermediği için sorun oluyor.*

11. olarak % 12,5 ile anne ve babanın kavga etmesi nedeniyle derslerinin olumsuz etkilenmesi gelmektedir. 1 öğrenci bu sorunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Ailem de bazen kavga ettiği için annemle babam o yüzden derslerimi yapamıyordum.*

12. olarak % 12,5 ile babanın işi sebebiyle akşamları eve gelmediği için etkilenme gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Babam çalışıyor şu an. Eve gelmiyor akşamları. Babam işte olduğu için bazen konuşamıyoruz.*

Katılımcı öğrenciler daha önce öğrenim gördükleri okullarındaki öğretmen ve arkadaşlarını özlemekteirler. Yeni okullarında arkadaşları tarafından dışlanmaları ve alay edilmeleri psikolojilerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrenciler arasında fiziksel ve sözlü şiddet içeren kavgalara neden olmaktadır. Ailedeki ekonomik sıkıntıları nedeniyle öğrencilerin çalışmak zorunda kalmaları ve uyum sorunu

yaşamaları onların akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Anne babanın kavga etmesi ve babanın işi sebebiyle akşamları eve geç gelmesi için öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir.

### Öğrencilerin Okulla İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 4.'de elde edilen veriler görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Okulla İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Eğitsel Sorunlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	F	%
1)Okulda yapılan sosyal etkinliklere katılmama	√		√	√	√	√	√	√	7	87,5
2)Derslerde zorlanmaya başlayarak başarısının düşmesi							√	√	2	25
3)Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmaması		√							1	12,5
4)Arkadaşları tarafından dışlandığı için ödevlerini yapamama				√					1	12,5
5)Ailesinin çok fazla taşınması sebebiyle sık sık okul değiştirmek zorunda kalma				√					1	12,5
6)Ödevlerini unuttuğu için öğretmeniyle sorun yaşaması				√					1	12,5
7)Okulda arkadaşı olmadığı için yalnızlık yaşamasının derslerini olumsuz etkilemesi					√				1	12,5
8)Kardeş sayısı fazla olduğu için evde rahat bir ders çalışma imkanının olmaması					√				1	12,5
9)Anne ve babasının ayrı olması nedeniyle ders başarısının olumsuz etkilenmesi						√			1	12,5
10)Uyum problemi nedeniyle başarısızlık yaşama						√			1	12,5

Tablo 4.'e göre öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunları yorumlanırsa; ilk sırada % 87,5 ile okulda yapılan sosyal etkinliklere katılmama gelmektedir. 8 öğrenciden 7 tanesi bu sorunu dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Hayır katılmıyoruz. Bu okulda yarışmaya etkinliklere katılmadım. Ama Muş'ta kulübe katılmıştım. Burada nasıl katılacağımı bilmiyorum ki.

Ö3: Hayır. Hiç almıyorlar. Onlar almıyorlar. Ben istiyorum da.

Ö4: (Sosyal etkinliklerde görev alıyor musun?) Burada almadım hiç. Hiç yapmadılar.

Ö5: Hayır katılmadım.(sosyal etkinlikler)Yapılmıyor çünkü.

Ö6: Etkinliklere katılmıyorum fazla.

Ö7: Hayır katılmadım. Tiyatro bazen yapılıyor, resim de bazen yapılıyor ama katılmıyorum.

Ö8: Yok fazla katılmıyorum. Böyle şeyler yapılırsa da fazla görev düşmüyor fazla kişiye. Fazla da yapılmıyor. Görev düşmüyor bana da.

2. olarak % 25 ile derslerde zorlanmaya başlayarak başarısının düşmesi gelmektedir. Öğrencilerden 2 tanesi göç ettikten sonra ders başarılarının düştüğünü belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Biraz tembel gibi oldum. Bölme işlemlerinde bazı şeylere cevap veremedim.

Ö8: *Yani bazı derslerde sorun yaşıyordum. Ödevlerimi yapmakta zorlanırken ablamdan yardım alıyorum.*

3. olarak % 12,5 ile anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Babam ilkokulu okumuş sonra gitmemiş. Ondan sonra annem de ilkokulu okumuş. Sonra gitmemiş okula. Ders çalışacağımız kimse yoktu.*

4. olarak aynı oranda % 12,5 ile arkadaşları tarafından dışlandığı için ödevlerini yapamama gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Derslerimde problem yaşadım arkadaşlarımla. Arkadaşlarım dışladığı için ödevlerimi yapamıyordum doğru düzgün.*

5. olarak % 12,5 ile ailesinin çok fazla taşınması sebebiyle sık sık okul değiştirmek zorunda kalma gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Eski evimizde kendi evimiz yoktu. Babaannemgilde kalıyorduk. Ondan önce de Kumluca diye bir yerde oturuyorduk. Oradan da taşındık. Babaannemgile eşyalarımızı koyduk. Sonra işte orada oturmaya başladık. Annemgil ev arıyordu. Sonra da buraya taşındık. Memnun değilim çünkü her tarafta değiştirdiğimiz için okullarımızı o yüzden. Arkadaşlarımı da özliyorum.*

6. olarak % 12,5 ile ödevlerini unuttuğu için öğretmenle sorun yaşaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Ben ders yapmadığımda, unuttuğumda ödevlerimi öğretmenim dövüyordu. Ödevlerimi bazen yapamıyordum, unuttuyordum. Ben ödevimi unutsam öğretmen kızılıyordu.*

7. olarak % 12,5 ile okulda arkadaşı olmadığı için yalnızlık yaşamasının derslerini olumsuz etkilemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: *Yalnızlık yaşadım. Arkadaşlarım yoktu. Çevrem yoktu. Eğitimim için kötü oldu. Arkadaşlarımdan kaynaklanıyor. Arkadaşlarımı özlediğim için ders çalışamıyorum.*

8. olarak % 12,5 ile kardeş sayısı fazla olduğu için evde rahat bir ders çalışma imkânının olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: *5 kardeşim var. Evde 7 kişiyiz. Evde odam yok. Kardeşlerimle birlikte ders çalışıyoruz.*

9. olarak % 12,5 ile anne ve babasının ayrı olması nedeniyle ders başarısının olumsuz etkilenmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: *Annem babamla yaşamak istedim. Benim için o sıkıntı oluyor. Özliyorum. Annem Şanlıurfa da babam da Edirne de. Ayrıldılar. Özlediğimde fazla ödev yapamıyorum. Ödeve kafamı veremiyorum. O yüzden düşük puan alıyorum. Onlar ayrı olmasa daha iyi olurdu mesela ödevlerim. Daha çalışkan olurum. Üzülüyorum. Ders başarımla fazla düşüyor üzülüyüm zaman.*

10. olarak % 12,5 ile uyum problemi nedeniyle başarısızlık yaşama gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: *İlk geldiğimde alışamamıştım. Derslerimi fazla şey yapamıyordum. Yanlış oluyordu. Öğretmen kızarıyordum.*

Katılımcı öğrenciler okulda yapılan sosyal etkinliklere katılmadıkları ve arkadaşları tarafından dışlandıkları için eğitsel başarıları düşmektedir. Anne babanın eğitim seviyesi düşük olduğu için öğrenciler ev ödevlerinde aileden yardım alamamaktadır. Aileler çok fazla taşınma sorunu yaşadıkları için öğrenciler sık sık okul değiştirmek zorunda kalmaktadır. Kardeş sayısının fazla olması ve anne babanın ayrı olması ve uyum problemi gibi sorunlar öğrencilerin ders başarısını olumsuz etkilemektedir.

## Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Avantaj ve Dezavantajları Hakkındaki Görüşleri Öğrencilere Göre Öğrenim Gördükleri Okulun Avantajları

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun avantajları hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 5.'de elde edilen veriler görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Avantajları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Avantajlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	F	%
1)Okula geldikten sonra ders başarısının artması	√	√	√	√		√		√	6	75
2)Öğretmenlerin daha çalışkan ve düzenli olması		√	√	√		√		√	5	62,5
3)Öğrencilerde kavga ve küfürleşme gibi disiplin sorunlarının daha az olması	√	√	√			√			4	50
4)Okulun donanımının daha iyi olması	√	√			√	√			4	50
5)Arkadaş çevresinin daha iyi ve başarılı olması		√				√	√		3	37,5
6)Okulun eve daha yakın olması	√		√						2	25
7)Daha düzenli ve imkânları olan bir okulda okuyabilme							√	√	2	25
8)Okulda farklı derslere girecek branş öğretmenlerinin olması			√			√			2	25
9)Okulun bulunduğu şehir dolayısıyla hava şartlarının daha iyi olması	√								1	12,5
10)Okulun daha fazla yardımcı kitap sağlaması	√								1	12,5
11)Öğretmenlerin daha tecrübeli olması		√							1	12,5
12)Ders çalışmaya daha çok vakit ayırabilme imkânı		√							1	12,5
13)Okulda sosyal faaliyetlerin daha fazla olması		√							1	12,5
14)Okulda birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeme			√						1	12,5

Tablo 5.'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun avantajları hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada % 75 ile okula geldikten sonra ders başarısının artması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Mesela orda deneme sınavları az oluyordu. Sınavlarda ikinci, üçüncü oluyordum. Ama burada deneme sınavlarında, bu yıl 4. sınıfta 2 deneme sınavı yaptık. Deneme sınavlarının ikisinde de birinci oldum. Orda az oluyordu deneme sınavları. Başarım arttı burada.*

*Ö2: Buraya gelince derslerim daha iyi oldu. Orada imkânlarım azdı. Ders de çok çalışmıyordum. Ama burada imkânlarım daha çok var.*

*Ö3: Derslerim iyi oldu buraya gelince.*

*Ö4: Benim orada başarım yoktu. Burada arttı. Derslerim buraya gelince daha iyi oldu. Orada daha kötüydü.*



Ö6: *Orada 1. sınıftan başlamıştım. Aynı öğretmenleymdim. Burada öğretmen değişince şey oldu yani. Notlarım etkilendi. Notlarım arttı. Orada kitap okumamamdan olabilir. Orada az okuyordum. Okumak istemiyordum. Ama burada daha çok istiyorum.*

Ö8: *Burada çok iyi öğrendim. Başarımla arttı. Daha iyi oldu benim için. Orada fazla ders çalışmıyordum. Notlarımın hepsi düşüktü. Buraya geldim baya bir arttı. Burada yaptığımız hiç bir şeyi burada öğretmediler. Burada daha yeni öğreniyorum.*

2. olarak % 62,5 ile öğretmenlerin daha çalışkan ve özenli olması gelmektedir. 8 öğrenciden 5 tanesi bu avantajı ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Bizim orada çok ders anlatmıyorlardı. Öğretmenler hiç kendini çocuklara ders vermiyorlardı. Ödev az veriyorlardı. Bazen vermiyorlardı. Buradakilerin bilgisi daha fazla. (...) Oradaki öğretmenler uzaktan geliyorlardı oraya. Derse geç kalıyorlardı. Bazen yetişiyorlardı bazen yetişmiyorlardı.*

Ö3: *Orada hiçbir şey bize öğretmediler. Öğretmenler ders yapıyordu ama birazları gidiyordu, gelmiyordu. İşte okul yıkılıyordu deprem olduğu için ya. Sel geldi okul yıkıldı. Yeni başladılar. Deprem olduğu için dersler boş geçiyordu. Depremden önce birazları yapıyordu, birazları yapmıyordu, gidiyordu, gelmiyordu. Buradaki öğretmenler daha iyi. İyi öğretiyorlar bize. İyi davranıyorlar. Oradaki okul hiç bize iyi ders vermiyorlardı.*

Ö4: *Burada öğretmenim daha iyi. O yüzden dersleri daha iyi anlatıyor. Orada öğretmenimiz oyun oynattırıyordu. Biz de oynamıyorduk. Hikâye falan okuyorduk.*

Ö6: *Oradakiler fazla bir şey anlatmıyor. Ama buradakiler daha fazla anlatıyor. Burada fazla ders yapıyorlar.*

Ö8: *Yani başka bir öğretmenden başka bir öğretmene geçtim. Orada biraz farklı zayıf anlatıyorlardı. Öğretmenler bana düşkünlük göstermiyordu. Buraya geldim mesela çevrem daha iyi. Öğretmenler daha iyi.*

3. olarak % 50 ile öğrencilerde kavga ve küfürleşme gibi disiplin sorunlarının daha az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Orada okuldaki öğrenciler nasıl diyeyim böyle küfürlü konuşuyorlardı. Ama burada daha az yani. Orada daha çoktu. Kavga orada çok ediyorlardı.*

Ö2: *Oradakiler biraz kötüydü. Buradakiler ama iyiler. Orada küfür ediyorlardı. Birbirini dövüyorlardı. Kavga ediyorlardı. Burada da biraz kavga ediyorlar ama çok değil. Öğretmenlere bazen kötü söz söylüyorlardı. Şimdi burada gördüğüm azdır ama köyde çok yapıyorlardı.*

Ö3: *Orada öğretmenle çok kavga ediyorlardı. İki öğretmen vardı, kardeşti. Öğretmen çocuktan daha büyüktü. Çocuk geliyordu, öğretmeni dövüyordu. Sonra kardeşi geliyordu, kavga çıkıyordu. Öğretmenin kardeşi servisteydi öğrencileri getirip götürüyordu. Orada ne oldu bilmiyorum kavga ettiler. Çocuklar kendi aralarında kavga ediyordu.*

Ö6: *Oradakiler fazla kavga ediyorlardı. Oradakiler fazla küfrediyorlardı. Birbirlerine fazla vuruyorlar. Buradakiler fazla vurmuyor, tartışıyorlar.*

4. olarak % 50 ile okulun donanımının daha iyi olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Orada bilgisayar görmedim ben hiç. Orda sadece masa vardı. Tenis masası. Orda eskiden oynanmış. Ben ordayken hiç görmedim oynandığını. Masa tenisi oynayamıyorduk. Ama burada oynayabiliyoruz.*

Ö2: *Oralarda oyun, bilgisayarlar yoktu. Buranın imkânları hem daha iyi. Orda hiç şey yoktu ama burada var. İnternet yoktu. Ama burada var.*



Ö5: *Mesela orası çok daha düşük bir okuldu. Burası biraz daha yüksek bir okul. Mesela orada öğretmenler odası yok. Yağmur yağınca istiklal marşı ve andımız için yer yok. Sınıflar çok az. Bilgisayar bir taneydi okul içinde.*

Ö6: *Oranın okulu daha küçüktü. Sınıflar fazlaydı. Burada biraz daha az.*

5. olarak % 37,5 ile arkadaş çevresinin daha iyi ve başarılı olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Bizim orası eğitimsizdi. Okuldaki çocuklar eğitimsizdi. Kafaları hep oyundaydı. Eve gidiyorlardı, çantaları atıp gidip oynuyorlardı. Burada hem okulun şeyi daha iyidir hem de daha iyi ders çalışabiliyoruz. Burada öğrenebiliyoruz.*

Ö6: *Arkadaşlarımdan olabilir herhalde. Orada anlatıyorlar ama oranın öğrencileri fazla şey değil, dinlemiyorlar. Öyle olunca da sınıfımız düşük oluyordu, tembelleğe gidiyordu.*

Ö7: *Öbür mahallede benimle hiç kimse oynamazdı. Ama bu mahallede oynuyorlar.*

6. olarak % 25 ile okulun eve daha yakın olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Orada okula gidiş çok zor oluyordu. Yürüyerek gidiyorduk. Uzaktı okul. Biz gidiyorduk. Orada köprü vardı, dere vardı. Köprüden geçiyorduk. Okula gitmek zor oluyordu. Burada yakın eve okul.*

Ö3: *Orada okul uzaktı arabayla gidiyorduk. Burada yakın.*

7. olarak % 25 ile daha düzenli ve imkânları olan bir okulda okuyabilme gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: *Öbür okulumuzda böyle düzen yoktu. Sıralar düzdü böyle değildi.*

Ö8: *Burada daha iyi ders çalışıyorum. Ablam burada daha iyi okul okuyor. Oradaki okulumuz biraz kötüydü. Mesela müdürler fazla bir şey yapmıyordu. Ablamla mesela müdür yardımcısının bir kavgası vardı. Boşu boşuna bize bağırıyorlardı. Burada çok iyi, eğitim iyi.*

8. olarak % 25 ile okulda farklı derslere girecek branş öğretmenlerinin olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: *Oradaki Van'daki okulda bize Türkçe'den, Fen'den bir öğretmen tek geliyordu. Yani işte değişik değişik olmuyordu. Burada oluyor.*

Ö6: *Orada İngilizceci yoktu, burada var.*

9. olarak % 12,5 ile okulun bulunduğu şehir dolayısıyla hava şartlarının daha iyi olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Mesela orada kış vardı, kar vardı. Kar çok yağıyordu. Buradaki yaşantı daha kolay oraya göre. Mesela orada şartlar zor. Kar çok yağıyor okula giderken.*

10. olarak % 12,5 ile okulun daha fazla yardımcı kitap sağlaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Orada da test kitabı veriyorlardı ama burada daha fazla vermeye başladılar.*

11. olarak % 12,5 ile öğretmenlerin daha tecrübeli olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Oradakiler daha gençti, bilmiyorlardı. Ama buradakiler daha biliyorlardı. Onlar daha yeni öğretmen olmuştu. Buradakilerin bilgisi daha fazla. Zaten babam dedi gideceğiz. Oradakiler dedi daha yeni öğretmen olmuşlar, bir şey bilmiyorlar dedi. Taşınacağız dedi. Orada daha iyi eğitim var dedi.*

12. olarak % 12,5 ile ders çalışmaya daha çok vakit ayırabilme imkânı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Orada yardım ediyordum. Hayvanları suya götürüyordum. Yem veriyordum hayvanlara. Bahçeleri suluyorduk. Keçi, inek vardı ve kuzu, koyun vardı. Biz babamla onları tarlaya götürüp orada yeşillik vardı. Yeşillik yiyordu. Sonra biz de tarlanın domateslerini suluyorduk. Ben de tarlaya gidiyordum onları suluyordum. Sonra bir daha gidiyorduk. Bu benim dersimi etkiliyordu. Vaktimi alıyordu ve çok öğrenemiyordum orada. Burada sadece okula gelip gidiyorum, ders çalışıyorum. Burada daha çok çalışıyorum ve başarılı oluyorum.*

13. olarak % 12,5 ile okulda sosyal faaliyetlerin daha fazla olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Satranca gidiyorum. Daha yeni oyunlar öğretecek öğretmenimiz bize. Orada katılmıyordum. İmkânlar azdı.*

14. olarak % 12,5 ile okulda birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeme gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: *Yeni bir öğretmen gelmişti. Biz orada iki sınıf okuyorduk. Bir öğretmen iki sınıfa ders veriyordu. Burada tek sınıfız.*

Katılımcı öğrencilere göre öğrenim gördükleri okul eski okullarına göre daha donanımlıdır. Öğrenciler yeni öğretmenlerinin daha çalışkan, tecrübeli ve özenli olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda farklı derslere girecek branş öğretmenleri bulunmaktadır. Öğrencilerin yeni arkadaş çevresi daha iyi ve başarılıdır. Öğrenciler okulun eve daha yakın olması ve daha düzenli, imkânları olan bir okulda okuyabilme gibi avantajları dile getirmişlerdir. Okulda öğrencilere yönelik daha fazla yardımcı kitap sağlanmakta ve daha çok sosyal faaliyetler yapılmaktadır. Öğrenciler öğrenim gördükleri okulda eski okullarındaki gibi birleştirilmiş sınıfta eğitim görmediklerini belirtmişlerdir.

### **Öğrencilere Göre Öğrenim Gördükleri Okulun Dezavantajları**

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun dezavantajları hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 6.'da elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 6.'ya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun dezavantajları hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada % 50 ile arkadaş çevresinde kavga, küfürleşme vb. disiplin sorunlarının fazla olması gelmektedir. 8 öğrenciden 4 tanesi bu dezavantajı belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Kavga ediyorlar birbirleriyle. Tekme tokat atıyorlardı birbirlerine. Taş atıyorlardı.*

Ö4: *Arkadaşlarım orada çok iyiydi burada bazıları iyi bazıları kavga ediyor. Küfür de ediyor. O yüzden bazılarıyla oynamıyorum.(...) En çok da büyükler yapıyor kavgaları. Birbirlerine küfür ediyorlar.*

Ö5: *Mesela eski arkadaşlarım hiç küfür etmezlerdi ama bunlar çok küfürler ediyorlar. Herkese ediyorlar. Hemen küfre başlıyorlar. Mesela birisi onlara çarptı mı, küfür etti mi öğretmenlere falan söylemiyorlar. Direkt gidip kendileri dövüyorlar.(...) Burada bütün beşler altılar, dörtler, üçler hepsi kaçıp gittiler. Dedik noldu noldu. Geçen hafta küfür etmişler. Darmadağın etmişler ikinci sınıfı, gitcez dövcez onları dediler. Bana ne ne yaparsanız yapın dedim ben. Duvarların üstünden atlayıp gidiyorlardı. Ama dayak yiyip geliyorlardı.*

Ö8: *Eski okulumda hiç böyle bir şey yoktu. Kavgalar baya oluyor. Mesela arkadaşım yere düşüyor. O kalkıyor başka kişiyi dövüyor. Birbirlerine küfür söylüyorlar. Derste birbirlerine hiç saygı duymuyorlar mesela. Büyük sınıflar çok küfür ediyorlar. Kürtçe konuşuyorlar. Onlara kimse karışmıyor.*

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Dezavantajları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dezavantajlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	F	%
1)Arkadaş çevresinde kavga, küfürleşme vb. disiplin sorunlarının fazla olması		√		√	√			√	4	50
2)Okula ilk geldiği zamanlar akademik başarısının düşmesi				√	√	√	√		4	50
3)Arkadaşlık ilişkilerinin kötü olması			√		√				2	25
4)Yaşadığı ortamın değişmesinin olumsuz etkisi	√								1	12,5
5)Okulda donanım olarak bazı eksikliklerin olması			√						1	12,5
6)Okulda arkadaş edinememe				√					1	12,5
7)Okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı öğrenci ve grupların olması				√					1	12,5
8)Öğretmene uyum sağlayamama					√				1	12,5
9)Arkadaş çevresinin daha farklı yapıda olması							√		1	12,5
10)Akrabasının evinde yaşamının olumsuz etkisi								√	1	12,5

2. olarak % 50 ile okula ilk geldiği zamanlar akademik başarısının düşmesi gelmektedir. 4 öğrenci bu dezavantajı dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö4: Derslerimi etkiledi ilk başlarda buraya gelmem. Kendimi etkiledi. O okuldan ayrıldığımda çok üzülüm.*

*Ö5: Derslerim biraz kötü oldu. İki dersim kötü durumda. Abimin de dersleri kötü.*

*Ö6: Kötü oldu. İlk geldiğimde başarıım düştü. Ama daha sonra birazcık yükseldi. İlk geldiğimde buraya düşüktü.*

*Ö7: Okul başarımlarım azaldı. Buraya geldim azaldı yer değiştirdiğimizden, başka bir okula geldiğimden, başka bir eve taşındığımızdan. Derslerimi etkiledi. Öbür okulumda derslerim çok güzeldi. Okumam çok güzeldi. Çok çalıştım. Ama buraya geldim biraz değiştim. Taşındığımda okul değişiyor, öğretmenler değişiyor ondan olabilir.*

3. olarak % 25 ile arkadaşlık ilişkilerinin kötü olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö3: Van'daki arkadaşlarım daha iyiydi. Buradaki arkadaşlarım bana hiç iyi davranmıyorlar. İşte kötü davranıyorlar. Biri benim yanıma gelirse işte gitme onun yanına diyorlar. Orada oynuyorduk.*

*Ö5: Arkadaşlarım daha iyiydi orada. Arkadaşlarımla samimiydim. Her gün oyun oynuyordum. Burada arkadaşlarım, çevrem kötüydü. Hiç arkadaşım yoktu. Evde oturup kalıyordum.*

4. olarak % 12,5 ile yaşadığı ortamın değişmesinin olumsuz etkisi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Oradaki evimiz tek katlıydı. Orada çimenler vardı. Beton değildi.*

5. olarak % 12,5 ile okulda donanım olarak bazı eksikliklerin olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö3: Orada bilgisayar vardı ama biz bilgisayarla oynayamıyorduk. Sadece film izliyorduk. Burada da kullanamıyoruz.*

6. olarak % 12,5 ile okulda arkadaş edinememe gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö4: Burada bir tane arkadaşım oldu. Orada bir sürü arkadaşım olmuştu.*

7. olarak % 12,5 ile okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı öğrenci ve grupların olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö4: Görüyoruz. Eski okulumun orada uyuşturucu veriyorlarmış. Burada da sigara oluyor. Okul dışında kişiler oluyor. Çocuklara çağırıyorlar, çağırıyorlar. Sonra gidiyorlar.*

8. olarak % 12,5 ile öğretmene uyum sağlayamama gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö5: Orda okusam daha iyi olurdu. Öğretmenlerim daha iyiydi. Öğretmenler çok iyiydi orada. Ablaların öğretmeni mesela çok iyi bir öğretmendi. Benim ablama bile kez saat aldı. Mesela televizyona bile çıkartıyordu ağabeylerimi ablalarımı.*

9. olarak % 12,5 ile arkadaş çevresinin daha farklı yapıda olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö7: Evimizle öbür evimiz değişiyor. Başka bir eve geliyoruz. Mesela öbür arkadaşlarım bazen bana hediyeler alıyordu. Burada hediye alanı filan görmedim.*

10. olarak % 12,5 ile akrabasının evinde yaşamının olumsuz etkisi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö8: Yerleşemedik. Bir de buraya geldiklerinde babamgil hiçbir şey getirmemişti. Teyzemlerde kalıyorlardı. Geldik biraz zorlandık.*

Katılımcı öğrenciler öğrenim gördükleri okulun dezavantajlarıyla ilgili görüşlerini genel olarak şu şekilde ifade etmektedir: Öğrenciler öğrenim gördükleri okullarda, kavga, küfürleşme vb. disiplin sorunlarının fazla olduğunu ifade etmektedir. Yaşadığı ortamın değişmesi, arkadaş çevresinin daha farklı yapıda olması ve arkadaşlık ilişkilerinin kötü olması nedeniyle öğrencilerin okula geldiği ilk zamanlarda akademik başarısı düşmektedir. Öğrencilerin akademik başarısının düşmesi onları hem eğitsel açıdan hem de psikolojik açıdan olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Okulda donanım olarak bazı eksiklikler bulunmaktadır. Okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı öğrenci ve çeşitli grupların olması öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler yeni öğretmenlerine uyum sağlamakta sorun yaşamaktadır. Bir akrabasının evinde yaşamak zorunda kalmak öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir.

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

### Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin göç etme sebepleri yorumlandığında; babanın iş bulma ve çalışma düşüncesi öğrencilerin çoğu tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca öğrenciler daha iyi eğitim alma imkânı, yaşadığı yerde deprem olması ve anne ve babanın ayrı olması nedeniyle akrabasının yanına yerleşme gibi sebepleri söylemişlerdir.

Öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları kişisel sorunları yorumlanırsa; öğrenciler akrabalarını ve eski okulundaki arkadaş ve öğretmenlerini özlediği için olumsuz etkilenmektedir. Arkadaşları tarafından alay edildiği için psikolojik olarak olumsuz etkilenme, arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanmaya maruz kalma, çevresindeki öğrencilerde kavga küfürleşme vb. disiplin sorunlarına tanık olma sorunlarının yoğunlukta olması Öngören vd.'nin (2017) araştırması ile örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenler, göç yaşayan çocuklarda dil ve iletişim problemleri, gerginlik-şiddet-stres, diğer öğrencilerle anlaşamama ve dışlanma, kültür farklılığı, yalnız ve içe kapanık olma gibi sorunları en çok gözlemledikleri problemler olarak ifade etmiştir.

Maddi sıkıntı nedeniyle ailesine yardım etmek zorunda kalma ve çalışmayı isteme, yeni bir ortama geldiği için uyum sağlamakta sorun yaşama sorunları öğrencilerin yarısı tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin çalışması sorunu Küçükali ve Özdemir'in (2018) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre; 72 öğrenci çevrelerinde çalışan çocukların olduğu belirtmiştir. Öğrenciler ailesinin ekonomik sıkıntı yaşaması nedeniyle olumsuz etkilenme, arkadaş çevresinde çekingenlik ve utangaçlık yaşama, okulda arkadaş edinemediği için yalnızlık yaşama, ailesiyle sorun yaşayarak etkilenme, anne ve babanın kavga etmesi nedeniyle derslerinin olumsuz etkilenmesi, babanın işi sebebiyle akşamları eve gelmediği için etkilenme gibi kişisel sorunları söylemişlerdir.

Öğrencilerin dile getirdiği kişisel sorunlardan arkadaşları tarafından alay edildiği için psikolojik olarak olumsuz etkilenme, arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanmaya maruz kalma, çevresindeki öğrencilerde kavga küfürleşme vb. disiplin sorunlarına tanık olma sorunları Nar'ın (2008) araştırmasını desteklemektedir. Araştırmada göçle gelen öğrencilerin arkadaşları tarafından alaya alındıklarını belirtmesi, kılık kıyafetlerinden, fiziksel özelliklerinden ve konuşma tarzlarından dolayı alaya maruz kalmaları ve öğrencilerin akranlarının kavgacı olduğunu, küfür ettiğini ve bundan rahatsızlık duyduklarını belirtmeleri bu araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunları olarak okulda yapılan sosyal etkinliklere katılmama sorununun öğrencilerin tamamına yakını tarafından söylendiği görülmektedir. Küçükali ve Özdemir'in (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin %20'si eğlenceli, keyifli zaman geçirebilecekleri bir eğitim ortamı, %10'u (36) ders dışı etkinliklerin artırılmasını, %5'i (18) ise diğer etkinliklerin yer aldığı bir eğitim verilmesini istediklerini belirtmiştir. Çalışmada bu probleme yönelik olarak, özellikle okullarımızda çocukların sosyal hayatını kolaylaştıracak etkinlikler düzenleyerek, onların sokaklarda kötü alışkanlıklar edinmelerini engelleyici tedbirlerin alınması önerisi getirilmiştir.

Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması ve derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmaması nedeniyle öğrencilerin başarısı düşmektedir. Öğrenciler, ailesinin çok fazla taşınması sebebiyle sık sık okul değiştirmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca öğrenciler ödevlerini unuttuğu için öğretmeniyle sorun yaşamasının ve okulda arkadaşı olmadığı için yalnızlık yaşamasının derslerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Göç yaşamış öğrenciler kardeş sayısı fazla olduğu için evde rahat bir ders çalışma ortamının olmamasının, anne ve babasının ayrı olmasının ve çeşitli uyum problemlerinin eğitsel sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Karakuş'un (2006) araştırmasına göre göç alan bölgelerde çocukların evlerinde derslerine yardım alamaması bulgusuyla bu araştırmanın anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle öğrenciye derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmaması bulgusu birbirini desteklemektedir. Yine köyden gelen çocukların ailelerinde anne babanın okuma-yazma bilmemesinin çocuğa yardımcı olamamasına neden olması bulgusu da bu araştırmada aynı şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere göre okudukları okulun avantajları yorumlanırsa; öğrencilerin çoğunun okula geldikten sonra ders başarısının artması, öğretmenlerin daha çalışkan ve özenli olması düşüncesinde oldukları görülmektedir. Daha sonra öğrencilerde kavga ve küfürleşme gibi disiplin sorunlarının daha az olması, okulun donanımının daha iyi olması, arkadaş çevresinin daha iyi ve başarılı olması, okulun eve daha yakın olması, daha düzenli ve imkânları olan bir okulda okuyabilme, okulda farklı derslere girecek branş öğretmenlerinin olması gibi avantajları dile getirmişlerdir. Okulun bulunduğu şehir dolayısıyla hava şartlarının daha iyi olması, okulun daha fazla yardımcı kitap sağlama, öğretmenlerin daha tecrübeli olması, ders çalışmaya daha çok vakit ayırabilme imkânı, okulda sosyal faaliyetlerin daha fazla olması, okulda birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeme gibi avantajlar öğrenciler tarafından belirtilen diğer avantajlardır.

Öğrencilere göre okudukları okulun dezavantajları yorumlanırsa; arkadaş çevresinde kavga, küfürleşme vb. disiplin sorunlarının fazla olması, okula ilk geldiği zamanlar akademik başarısının düşmesi gibi dezavantajların öğrencilerin yarısı tarafından ifade edildiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler diğer dezavantajları arkadaşlık ilişkilerinin kötü olması, yaşadığı ortamın değişmesinin olumsuz etkisi, okulda donanım olarak eksikliklerin olması, okulda arkadaş edinememe olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler okulda

ve okul çevresinde madde bağımlısı öğrenci ve grupların olması, öğretmene uyum sağlayamama, arkadaş çevresinin farklı yapıda olması, akrabanın evinde yaşamının onları olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

### Öneriler

1. Öğrencilerin çoğu alay edilme, dışlanma gibi sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilere her bireyin eşit olduğu anlatılarak empati kurmaları sağlanmalıdır. Ayrıca sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri kazandırmak için sınıf içinde sınıf öğretmenleri okul genelinde ise rehber öğretmenler tarafından etkinlikler düzenlenmelidir.

2. Öğrenci başarısı okullarda istenilen düzeyde değildir. Özellikle göçle gelen öğrencilerin akademik başarısı düşüktür. Bu öğrencilere yönelik uyum programları yapılmalıdır. Bununla birlikte ücretsiz kurslar açılarak bu öğrenciler desteklenmelidir. Maddi durumu yeterli olmayan öğrenciler için üst kurumlar kurslar için ek kaynak (kitap) sağlayabilir.

3. Öğrenci başarısını arttırmak için öncelikle onları bilgilendirme, güdüleme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin pek çoğu kendi köylerinden hiç çıkmadıkları için hayatı tanımamaktadır ve imkanları görememektedir. Öğrenciler için çeşitli geziler düzenlenerek ufukları genişletilmeli, eğitim alabilecekleri kurumlar, yerler tanıtılmalıdır. Öğrencileri güdülemek amaçlı sınıflar arası bilgi yarışmaları düzenlenebilir.

4. Öğrenci başarısının artırılması için rehberlik hizmetleri bu okullarda çalışmalarını arttırmalıdır. Rehberlik hizmetleri öğrencileri bilgilendirme ve güdüleme çalışmaları yapmalıdır. Ayrıca velileri de bilgilendirerek onları çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeye teşvik etmeye çabalamalıdır.

5. Okullarda öğrenciler arasında seviye farkı vardır. Özellikle ilkökul eğitiminde yeterli bilgi seviyesine ulaşamayan ve okuma yazma öğrenemeyen öğrenciler için yetiştirme kursları açılabilir.

6. Göç yaşamış öğrencilerin ailesinin kalabalık olması nedeniyle evde ders çalışma ortamı yoktur. Bu sorunun çözümü için veliler çocuk sayısı konusunda bilinçlendirilmelidir. Farklı kurumlarla da işbirliği yapılarak ailelere seminerler verilebilir. Böylece göç yaşamış ailelerin bakabileceği kadar çocuk yapması sağlanabilir.

7. Göç yaşayan ailelerin eğitim seviyesi düşüktür. Özellikle annelerin birçoğu okuma yazma bilmemektedir. Bu velilere yönelik olarak okuma yazma kursları açılmalıdır. Böylece onların çocuklarına ders ve ödevlerde yardımcı olması da sağlanabilir.

8. Göç bölgesinde bulunan okullarda rehber öğretmenler göçle gelen ve risk altında bulunan öğrencilerin gelişimlerini düzenli ve yakından takip etmelidir. Çeteleşme ve suça yönelimi olan çocuklar tespit edilip yönlendirilmelidir. Bu çocukların çevreye uyumlarında okul yönetimi destekleyici bir tavır içinde olmalıdır.

9. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri için güvenlik sorununa çözüm getirilmeli, bunun yanında öğrencilerin rahatça oyun oynayabileceği alanlar ve kendilerini geliştirebilecekleri sosyal tesisler yapılmalıdır.



### Kaynakça

- Aslan, C. (2001). Göç-Eğitim-Batman ve Çocuk: Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Göçün Aile ve Çocuk Eğitimi Üzerindeki Etkisi. <https://www.google.com.tr/webhp?hl=tr#hl=tr&q=egitim.cu.edu.tr%2Fmyfiles%2Fopen.aspx%3Ffile%3D942.doc%E2%80%8E> adresinden 18 Mayıs 2013'te alınmıştır.
- Binbaşıoğlu, C. (2004) Ailede Ve Okulda Eğitim Sorunları. (2. Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Birinci, N. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi44/birinci.html> adresinden 23 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- DİE, 1927, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1970, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1980, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1990, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 2000, Nüfus Sayımı Verileri.
- Dinçer, M. (1997). Göç – Doğal Kaynaklar İlişisine Çevre Güvenliği Açısından Bir Bakış. Toplum Ve Göç Bildiriler Kitabı, (s.54-67). Ankara: DİE Yayınları.
- Hergenhahn, B.R. (1988). An Introduction to Theories of Learning(9th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.Inc.
- Karakuş, E. (2006). Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıçkaya, N. (1988). Yurt Dışı Deneyimi Geçiren Ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıray, M. (1982). Toplum Bilim Yazıları. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Köknel Ö. (1989). Bireysel ve Toplumsal Şiddet. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Küçükali, R. ve Çevik Özdemir, H.N. (2018). Göç Etmiş Ailelerin İlköğretim Çağındaki Çocuklarının Yaşadıkları Sorunların Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 22(Özel Sayı), 2149-2158.
- Nar, B. (2008). Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri(Dilovası Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öngören S. vd., (2017). Göçmen Çocukların Yaşadıkları Uyum Problemlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(59), 147-159.
- Özçelik E. ve Yıldırım S. (2002, 23-25 Mayıs). Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuştur, Eskişehir.

- Sarı, D. (2004). Okul Yönetimi ve Halkla İlişkiler. mebk12.meb.gov.tr/.../16013611\_deryasarokulynetimivehalklailetkiler adresinden 5 Haziran 2013'te alınmıştır.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18(31): 1-13.
- Şensoy, S. E. (2005). Kent ve Göç Van İline Çevre İl ve İlçelerden Göç Edenlerin Sorunlarına Sosyolojik Bir Yaklaşım. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- TUİK, 2011, Adrese Dayalı Genel Nüfus Verileri.
- TUİK, 2013, Adrese Dayalı Genel Nüfus Verileri.
- Tufan, B. (1987). Türkiye'ye Dönen İkinci Kuşak Göçmen İşçi Çocuklarının Psiko-Sosyal Durumları. Ankara: D.P.T. Sosyal Planlama Başkanlığı, Planlama Dairesi Yayınları.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1998). *Beşeri Coğrafya*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Wallerstein, Immanuel (2003), "Dünya-Sistemleri Kavramına Karşı Dünya-Sistemi Kavramı: Bir Eleştiri",
- Yalçın N. vd. (2009). Hacettepe Üniversitesindeki Makalelerin Niteliği: İçerik Analizi, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zolberg, A. R. (1983), "International Migrations in Political Perspective", *Global Trends in Migration: Theory*



## Türkiye Türkçesinde Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uymayan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme

*A Study on Vowel-Consonant Harmony Violating Words in Turkey Turkish*

Yusuf Tepeli\* & Ali Fuat Arıcı\*\*

### Öz

Yapısı bakımından eklemeli bir dil olan Türkçede ünlü ve ünsüz olmak üzere ikiye ayrılan sesler belli kurallar dâhilinde bir araya gelerek kökleri ve ekleri oluşturur. Ekler hem anlam yönünden hem de ses yönünden köklere tâbidir. Kök veya ek almış sözcüklerde ünlüler dil ve dudak bakımından; c/ç, d/t, g/k ile başlayıp hece oluşturan ekler ise kök, gövde ve çekim halindeki sözcüklere gelirken ses telleri bakımından uyumluluk gösterir. Türkçede g ve k harfleri hem ön damak ünsüzü olan /g/ ve /k/'yi hem de art damak ünsüzü olan /g/ ve /k/'yi karşılarken, l harfi ise hem ön avurt ünsüzü olan /l/'yi hem de art avurt ünsüzü olan /l/'yi karşılarmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin genelde kalın ünlülerle hece oluşturan /g/, /k/ ön damak ünsüzleriyle /l/ ön avurt ünsüzünü telâffuz etmede zorlandıkları görülmektedir. Türkçe konuşan ve yazanlar, özellikle öğrenciler, ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükleri doğru telâffuz etmede ve doğru yazmada kolayca hata yapabilmektedir. Bu çalışmada öncelikle doküman analizi yöntemiyle Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük ile web tabanlı Sesli Türkçe Sözlük'ünde yer alan ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler tespit edilerek sistematik bir dizin oluşturulmuş; daha sonra oluşturulan dizinde yer alan bu sözcükler ses yapısı ve kökeni bakımından incelenerek bu türden sözcüklere ve öğretimine öğretimsel gramer odaklı kaynaklarda nasıl ve ne kadar yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları öğretimsel gramere katkı sağlayacak şekilde tartışılmış ve buna bağlı öneriler getirilmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* Ünlü-Ünsüz Uyumu, Ses Bilgisi, Türkiye Türkçesi

### Abstract

As an agglutinative language, the vowels and consonants come together and form the stems and affixes in line with certain rules in Turkish. Affixes, mostly suffixes, in Turkish are bound to the stem both in terms of semantics and phonetics and they change their form based on the nature of the last vowel of the word to which they attach. While vowels in stem that take affix show harmony in terms of the position of the tongue and lips; for example, affixes that start with c/ç, d/t, g/k and form syllable show harmony in terms of vocal cords when they are agglutinated to words in the forms of base, stem and case. In Turkish, the letters g and k correspond both palate-alveolar and velar /g/ and /k/, whereas, letter l corresponds both alveolar and post alveolar /l/. Therefore, it is commonly observed that students have difficulties pronouncing palate-alveolar (front palate consonants) /g/, /k/ and alveolar (front cheek consonant) /l/ in the words of which the stems are formed with back vowels. Thus, it can be claimed that any one, especially students, might violate this vowel-consonant harmony in pronunciation of the words formed with these consonants either while speaking or writing in Turkish. The primary aim of the present study is to compile a systematic index of vowel-consonant harmony violating words that took place in online Contemporary Turkish Dictionary of Turkish Language Association through a document analysis approach. Secondly, these vowel-consonant harmony violating words have been examined in detail in terms of their phonology, morphology as well as their word formation. As the final step, the grammar teaching and related sources have been examined in order to figure out how and to what extend these vowel-consonant harmony violating words took place in those sources. Consequently, findings of the present study have been discussed in line with teaching Turkish grammar and some suggestions based on the findings of the study will be proposed.

*Keywords:* Vowel-Consonant Harmony, Phonetics, Turkey Turkish

\* (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ytepel@akdeniz.edu.tr, ORCID: [orcid.org/0000-0002-7634-6775](https://orcid.org/0000-0002-7634-6775)

\*\* (Prof. Dr.); Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, afaturkey@hotmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0003-0980-0824](https://orcid.org/0000-0003-0980-0824)

### Extended Summary

Man is a talking creature. The language mechanism that provides the speech is congenital. Therefore, the existence of language with the existence of human beings are parallel. People's deliberate attempt to report something intentionally triggers the language system. The human language functions as small linguistic units come together in accordance with the established rules and form units on a higher plane.

Language is a systematic combination of signs that transfers unlimited number of thoughts and feelings through limited number of sounds which have certain rules in combination. As an agglutinative language, the vowels and consonants come together and form the stems and affixes in line with certain rules in Turkish. Affixes, mostly suffixes, in Turkish are bound to the stem both in terms of semantics and phonetics and they change their form based on the nature of the last vowel of the word to which they attach. While vowels in stem that take affix show harmony in terms of the position of the tongue and lips; for example, affixes that start with *c/ç*, *d/t*, *g/k* and form syllable show harmony in terms of vocal cords when they are agglutinated to words in the forms of base, stem and case.

In Turkish origin words, consonants /*g/*, /*k/*, /*l/* show harmony in terms of the position of palate/cheek along with vowels that they produce stems together. Moreover, these consonants become palato-alveolar when they are used with back vowels, and become alveolar when they used with front vowels. Although this harmony is seen in most of the Turkish origin words as well-tuned, the borrowed words violate the harmony. In Turkish, the letters *g* and *k* correspond both palate-alveolar and velar /*g/* and /*k/*, whereas, letter *l* corresponds both alveolar and post alveolar /*l/*. Therefore, it is commonly observed that students have difficulties pronouncing palate-alveolar (front palate consonants) /*g/*, /*k/* and alveolar (front cheek consonant) /*l/* in the words of which the stems are formed with back vowels. Thus, it can be claimed that any one, especially students, might violate this vowel-consonant harmony in pronunciation of the words formed with these consonants either while speaking or writing in Turkish. Although the words that should be used with circumflex are given in spelling dictionaries, most of them are not circumflexed in those dictionaries. It is obvious that there is a need to compile a thematic index for the vowel-consonant harmony violating words which will guide both the teachers in teaching and students in learning those words.

When the literature is searched, it is seen that there are many studies on the spelling and spelling mistakes in Turkish. However, it is observed that instead of focusing on a cause-oriented narrative or spelling mistakes, they are mostly about speech or spelling mistakes. In addition, practitioners and researchers with voice and written directories and so on. It is seen that there are no researches about the misunderstandings and the inadequacy and lack of research.

In this study, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in order to create the index of the words which do not comply with the vowel-consonant harmony. In this context, the data of the study is limited to the vowels with the front palate / *g /*, / *k /* with pre-alveolar / *l /* consonants along with the thick vowels that do not conform to the vowel-consonant harmony in the Turkish Dictionary of the Turkish Language Association. The primary aim of the present study is to compile a systematic index of vowel-consonant harmony violating words that took place in online Contemporary Turkish Dictionary of Turkish Language Association through a document analysis approach. Secondly, these vowel-consonant harmony violating words have been examined in detail in terms of their phonology, morphology as well as their word formation. As the final step, the grammar teaching and related sources have been examined in order to figure out how and to what extend these vowel-consonant harmony violating words took place in those sources. The data obtained as a result of the document analysis were examined in three sub-headings: front palate / *g /*, front palate / *k /*, pre-alveolar / *l /* consonants.

Consequently, in the Turkish Dictionary, it is seen that there are about 1229 words according to the document analyzes made for the purpose of determining the words with the front palate / *g /*, / *k /* and pre-alveolar / *l /* consonants forming the syllable with the thick vowel not conforming to the vowel consonant. It was determined that 1021 was pre-alveolar / *l /* consonant, 174 was pre-palate / *k /* consonant and 34 was pre-palate / *g /* consonant. It is expected that the words that do not comply with the vowel consonance of these findings of the study will shed light on the teachers and the researchers in teaching and teaching the correct speaking and writing to the students.

## Giriş

İnsan konuşan bir varlıktır. Konuşmasını sağlayan dil düzeneği doğuştandır. Dolayısıyla insanın var olmasıyla dilin de var olması paralellik gösterir. İnsanların bilerek isteyerek bir şeyler bildirmeye çalışması dil düzeneğini harekete geçirir. İnsan dili, küçük dilsel birimlerin belirlenmiş kurallara uygun olarak bir araya gelmesi ve bir üst düzlemde birimler oluşturmasıyla işler. İnsan dilinin en küçük birimi olan ses birimlerinin anlamları yoktur ama bunlar bir araya gelerek anlamlı birimleri, sözcükleri yani birinci eklemlemeyi oluşturur, ikinci eklemlemede ise sözcükler bir araya gelerek tümceleri oluşturur, bu ikili eklemlemeye çift eklemlilik denir (Huber, 2013: 14-15) Dünya dillerinde ortalama 200-300 arasında, tek tek dillerde ise ortalama 40-50 arasında sınırlı sayıda ses olmasına rağmen (Coşkun, 2008; Huber, 2013: 51) her dilde seslerin bir araya gelişiyle sınırsız sayıda sözcük üretilebilir. Dünya dillerinde ortak sesler olmakla birlikte farklı sesler de bulunmaktadır. Aynı zamanda bu seslerin bir araya gelme kuralları her dilde farklılık gösterebilir. Batı dillerinde /r/ ünlüsü bulunmazken Türkçede de peltek /s/ ünsüzü bulunmaz. Türkçede kelime başında iki ünsüz yan yana başlamazken Batı dillerinde başlayabilir: /tren/. Türkçede her ne kadar bu kelime “tren” şeklinde yazılsa da /tiren/ şeklinde söylenir.

Her insan içine doğduğu ailenin konuştuğu dilin içine de doğar, o dili dinler, konuşur, okur, yazar. Dil canlı ve doğal olduğu için de millete, topluma, gruba, aileye ve bireye özgüdür. Dolayısıyla çocuk tek bir konuşma biçimine maruz kalmaz, birçok konuşma biçimine maruz kalır ve yaşadığı topluma uygun ama kendine özgü olduğu de olan bir konuşma biçimi kazanır. Genelde konuşma okula paralel olarak ölçünlü dilin özelliklerine doğru evrilir. Çünkü ülke içinde birçok konuşma biçiminin varlığı çocuklara okulla birlikte ölçünlü dilin öğretilmesini gerekli kılar. Ortak bir konuşma ve yazı dilinin çocuklara öğretilmesi gelişmiş birçok ülkenin bile sorunu olarak durmaktadır. Çin’de ortak yazı diliyle bireyler birbiriyle anlaşabilirken ortak konuşma dili yeterli değildir.

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde 29 harf karşılığı 29 farklı sesin varlığı kabul görmekte birlikte 45 sesin olduğu da söylenmektedir (Selen, 1979). Dolayısıyla Latin asıllı Türk alfabesindeki 29 harfin Türkçedeki sesleri karşılamaya yetmediği söylenebilir. Öncelikle sesle harf kalın çizgilerle birbirinden ayrılır. Ses işitilen, harf ise görülen bir simgedir. Dolayısıyla ses dinleme ve konuşmaya; harf ise okuma ve yazmaya özgüdür. Ses canlı ve doğalken, harf ise cansız ve yapaydır. Aynı zamanda /c/ ve /ş/ sesleri Türkçede “ç”, “ş” harfleriyle; İngilizcede ise “ch”, “sh” harfleriyle karşılanmaktadır. Türkçede her sese bir harf düşerken İngilizcede veya diğer dillerde ise birden fazla harf düşebilmektedir. Türkçede “tren”, “problem” gibi bazı alıntı sözcüklerde ise Arapçada olduğu gibi /i/ ve /u/ ünlülerinin harf karşılığının olmadığı da görülmektedir. Ana dili eğitiminde öğrencilerin doğrudan konuşurken veya yazılı bir metni seslendirirken sözcükleri veya metinleri ölçünlü konuşma diline uygun söylemeleri beklenirken doğrudan düşündükleri bir şey hakkında veya dikte ettirilen bir metni yazarken yazım kurallarına uygun yazmaları beklenir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri öğrencilere tedricen okul öncesi (okuma ve yazma hariç), ilkökul, ortaokul, lise ve hatta üniversite eğitimleri/öğrenimleri boyunca verilmesine rağmen Türkçeyi doğru ve etkili kullanmada çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir.

Bazı uzun ve ağızda bulunan ünlüler dikkate alınmazsa ölçünlü Türkiye Türkçesinde /a/, /e/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ olmak üzere harf karşılığı 8’i ünlü bulunmaktadır. Harf karşılığı olmayan ünlüler dikkate alındığında Türkçede 21 ünlünün varlığından söz edilmektedir (Volkan, 2008: 40). Ünlülerin çeşitlenmesini sağlamada *dil*, *dudak* ve *çenenin* durumuna bakılmaktadır. Dil geriye doğru çekiliyorsa *kalın (art) ünlüler* (/a/, /ı/, /o/, /u/), dil ileriye doğru yöneliyorsa *ince (ön) ünlüler* (/e/, /i/, /ö/, /ü/); dudaklar doğal şekliyle kalıyorsa *düz ünlüler* (/a/, /e/, /ı/, /i/), dudaklar yuvarlak bir şekle giriyorsa *yuvarlak ünlüler* (/o/, /ö/, /u/, /ü/); alt çene aşağıya doğru açılıyorsa *geniş ünlüler* (/a/, /e/, /o/, /ö/), alt çene doğal hâliyle, yani üst çeneye çok yakın durumdaysa *dar ünlüler* (/ı/, /i/, /u/, /ü/) oluşur.

Dilin durumuna göre ünlülerin birden fazla heceli ve basit/türemiş/çekimli sözcüklerde ya kalın (art) sıradan veya ince (ön) sıradan ünlüler olarak sıralandıkları görülmektedir. Kalınlık-incelik uyumu da denilen büyük ünlü uyumu kuralı şöyledir: Türkçe birden fazla heceli ve basit/türemiş/çekimli bir kelimenin ilk hecesinin ünlüsü kalın (art) bir ünlü (/a/, /ı/, /o/, /u/) ile başlıyorsa onu takip eden hece/hecelerinin ünlüleri de



kalın (art); ince (ön) bir ünlü (/e/, /i/, /ö/, /ü/) ile başlıyorsa onu takip eden hece/hecelerın ünlüleri de ince (ön) olur: /çocuklar/, /çiçekler/.

Dudağın durumuna göre ünlülerin birden fazla heceli ve basit/türemiş/çekimli sözcüklerde ya düz sıradan veya yuvarlak+dar-yuvarlak/düz-geniş sıradan ünlüler olarak sıralandıkları görülmektedir. Düzlük-yuvarlaklık uyumu da denilen küçük ünlü uyumu kuralı şöyledir: Türkçe birden fazla heceli ve basit/türemiş/çekimli bir kelimenin ilk hecesinin ünlüsü düz bir ünlü (/a/, /e/, /ı/, /i/) ile başlıyorsa onu takip eden hece/hecelerın ünlüleri de düz; yuvarlak bir ünlü (/o/, /ö/, /u/, /ü/) ile başlıyorsa onu takip eden hece/hecelerın ünlüleri ya dar-yuvarlak (/u/, /ü/) ya da düz-geniş (/a/, /e/) olur: /yazlık/, /günlük/, /ortak/.

Ağızda bulunan bazı ünsüzler dikkate alınmazsa ölçünlü Türkiye Türkçesinde /b/, /c/, /ç/, /d/, /f/, /g(a)/, /g(e)/, /ğ/, /h/, /j/, /k(a)/, /k(e)/, /l(a)/, /l(e)/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/ olmak üzere 21 harfle karşılanan 24 ünsüz bulunmaktadır. G (ön damak /g/, art damak /g/), k (ön damak /k/, art damak /k/), l (ön avurt /l/, art avurt /l/) harfleri ikişer ünsüzü karşılamaktadır. Coşkun ise g ve k harflerinin ön, orta, art /g/ ve /k/ ünsüzleri olmak üzere 6 ünsüzü, l harfi ise kalın ve ince /l/ olmak üzere 2 ünsüzü karşıladığını ifade etmektedir (Coşkun, 2008: 69-70, 73-75). Ünsüzlerin çeşitlenmesini sağlamada ses telleri, ses yolu, çıkış yeri (boğumlanma noktası), hava yoluna bakılmaktadır.

Ünsüzler, ses tellerinin titreşimli veya titreşimsiz olmasına göre yumuşak (/b/, /c/, /d/, /g(a)/, /g(e)/, /ğ/, /j/, /l(a)/, /l(e)/, /m/, /n/, /r/, /v/, /y/, /z/), sert (/ç/, /f/, (/h/, /k(a)/, /k(e)/, /p/, /s/, /ş/, /t/); Ses yolunda kapanma veya daralma olmasına göre süresiz (/b/, /c/, /ç/, /d/, /g(a)/, /g(e)/, /k(a)/, /k(e)/, /p/, /t/) ve sürekli /ğ/, /j/, /l(a)/, /l(e)/, /m/, /n/, /r/, /s/, /v/, /y/, /z/); çıkış yerine göre gırtlak (/h/), art damak (/g(a)/, /ğ/, /k(a)/), ön damak (/g(e)/, /k(e)/, /y/), damak-diş (/ç/, /ç/, /j/, /ş/), diş/diş eti (/d/, /n/, /t/, /s/, /z/, /l(a)/, /l(e)/, /r/), diş-dudak (/f/, /v/), dudak (/b/, /m/, /p/); havanın burun veya ağız yoluyla çıkmasına göre ise burun (/m/, /n/) ve ağız (diğer bütün ünsüzler) ünsüzleri oluşur.

Ses tellerinin titreşimli veya titreşimsiz olmasına göre sözcüklerin üzerine /c/, /ç/, /d/, /t/, /g(a)/, /g(e)/, /k(a)/, /k(e)/ ünsüzleriyle başlayıp hece oluşturan bir ek geldiğinde ekin ünsüzünün ya yumuşak (/c/, /d/, /g(a)/, /g(e)/) ya da sert (/ç/, /t/, /k(a)/, /k(e)/) sıradan olduğu görülmektedir. Sertlik-yumuşaklık, ünsüz benzeşmesi de denilen ünsüz uyumu kuralı şöyledir: Ünlü (/a/, /e/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/) veya yumuşak ünsüzle (/b/, /c/, /d/, /g(a)/, /g(e)/, /ğ/, /j/, /l(a)/, /l(e)/, /m/, /n/, /r/, /v/, /y/, /z/) biten sözcüklerin üzerine /c/, /ç/, /d/, /t/, /g(a)/, /g(e)/, /k(a)/, /k(e)/ ünsüzleriyle başlayıp hece oluşturan bir ek geldiğinde ekin ünsüzü yumuşak (/c/, /d/, /g(a)/, /g(e)/); sert ünsüzle (/ç/, /f/, (/h/, /k(a)/, /k(e)/, /p/, /s/, /ş/, /t/) biten sözcüklerin üzerine /c/, /ç/, /d/, /t/, /g(a)/, /g(e)/, /k(a)/, /k(e)/ ünsüzleriyle başlayıp hece oluşturan bir ek geldiğinde ekin ünsüzü sert (/ç/, /t/, /k(a)/, /k(e)/) olur: avcı, masada, vurgun; açıcı, çocukta, bitkin.

Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan büyük ve küçük ünlü uyumları, ünsüz uyumu yanı sıra Türkiye Türkçesinde bir de dil bilgisi kitaplarında, öğretim programlarında ve diğer kaynaklarda pek yer verilmeyen ünlü-ünsüz uyumu kuralı söz konusudur. Art damak/art avurt-ön damak/ön avurt uyumu denilen bu uyumda Türkçe bir sözcükte /g(a)/, /g(e)/, /k(a)/, /k(e)/ ve /l(a)/, /l(e)/ ünsüzlerinin hece oluşturduğu kalın ünlülerin (/a/, /ı/, /o/, /u/) yanında art damak/art avurt (/g(a)/, /k(a)/, /l(a)/), ince ünlülerin (/e/, /i/, /ö/, /ü/) yanında ise ön damak/ön avurt (/g(e)/, /k(e)/, /l(e)/) söylenir: kırgın, kadın, arkadaşlık, çiçeklik, bilgin. Bu uyum Türkçe kökenli kelimeler açısından sağlamdır. Türkiye Türkçesinde bazı Türkçe kökenli sözcükler ünlü-ünsüz uyumuna neredeyse tamamıyla uyarken diğer uyumlara uymadıkları görülebilmektedir. TDK Sesli Sözlük'te ünlü-ünsüz uyumuna uygun telaffuz edilen Türkçe kökenli bazı kelimelerin ünlü-ünsüz uyumuna uymayacak şekilde, kalın ünlülerin yanındaki /l/ ünsüzünün art avurt değil de ön avurt olarak yanlış telaffuz edildiği duyulabilmektedir: /alp/, /alpaslan/, /gökalp/, /erol/, /birol/ vs. Türkiye Türkçesinde bu uyuma uymayan sözcükler hemen hemen alıntı sözcüklerdir: /yadigar/, /kağıt/, /layık/. Bu örneklerde de görüldüğü gibi /g/, /k/, /l/ art-ön damak/art-ön avurt ünsüzlerinin ünlü-ünsüz uyumuna uymama durumu hece oluşturdukları ince ünlülerin yanında art damak/art avurt söylenmesi şeklinde değil, hece oluşturdukları kalın ünlülerin yanında ön damak/ön avurt söylenmesi şeklinde gerçekleşmektedir.



Ergin (1989), Banguoğlu (2000), Demir-Yılmaz (2010), Karaağaç (2010), Huber (2013) /g/, /k/, /l/ ünsüzlerinin art damak/ön damak, art avurt (kalın)/ön avurt (ince) olmak üzere ikişer farklı ses olduklarını belirtirken, Coşkun (2008) /l/ ünsüzünün ince ve kalın olmak üzere iki biçiminin, /g/ ve /k/ ünsüzlerinin ise ön, orta ve arka olmak üzere üçer biçiminin olduğunu ifade etmektedir. Ergin vokal-konsonant uyumu adını kullanarak ünlü-ünsüz uyumundan bahsederken diğer gramercilerin ise bu uyumdan bahsetmedikleri görülmektedir.

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan bazı sözcüklerle ilgili olarak Türkçe sözlük ve kılavuzlarda bazı açıklamalar yapılmıştır. TDK Yazım Kılavuzu'nda "Düzeltilme İşareti" başlığı altında ünlü-ünsüz uyumuna uymayan bazı sözcüklerin kullanımıyla ilgili olarak "Arapça ve Farsçadan giren birtakım kelime ve eklerle özel adlarda bulunan ince g, k ünsüzlerinden sonra gelen a ve u ünlüleri üzerine konur: dergâh, gâvur, ordugâh, yadigâr, Nigâr; dükkân, hikâye, kâfir, kâğıt, Hakkâri, Kâzım, mahkûm, mekân, mezkûr, sükûn, sükût. Kişi ve yer adlarında ince l ünsüzünden sonra gelen a ve u ünlüleri de düzeltme işareti ile yazılır: Halûk, Lâle, Nalân; Balâ, Elâziğ, İslâhiye, Lâdik, Lâpseki." (TDK, 2008:6) şeklinde açıklama yapılmıştır. Bu açıklama yapılan durumun dışında Yazım Kılavuzu'nun dizininde sözcüklerin ünlü-ünsüz uyumuna uymayan, kalın ünlüyle hece oluşturan /g/, /k/, /l/ ön damak/ön avurt ünsüzü bulunmasıyla ilgili sözcüklere yönelik herhangi bir açıklama yoktur. Hece oluşturduğu kalın ünlüden sonra gelen ön damak /k/ ve ön avurt /l/ ünsüzleriyle biten sözcüklerin üzerine ünlüsü olan bir ek geldiğinde ekin ünlüsünün ince olacağına dair açıklamasız bir gösterimde bulunulmuştur: *helak, -ki; hayal, -li* gibi. Kılavuz'da, kalın ünlüyle hece oluşturan ön damak /k/ ve ön avurt /l/ ünsüzlerinden sonra gelen ekin ünlüsünün ince olacağına dair bir açıklama yapılmamıştır. Kılavuz'da "Büyük Ünlü Uyumu" alt başlığında "Son ünlüleri kalın sıradan olmasına karşın incelik özelliği gösteren bazı alıntı kelimeler ince ünlülü ekler alır: *alkol/alkolü, hakikat/hakikati, helak/helakimiz, kabul/kabulü, kontrol/kontrolü, protokol/protokolü, saat/saate, sadakat/sadakatten*" (TDK, 2008: 6) demekle yetinilmiştir.

Türkçe Sözlük'te ise "Madde Düzeni" alt başlığı altında bununla ilgili olarak "Hem kalın hem de ince okunma özelliğine sahip olan I ünsüzünün söylenişinde sık sık yanlışlığa düşüldüğü görülmektedir. Bu yanlışlıkları ortadan kaldırmak amacıyla ince okunması gereken I harfini gösterebilmek için kendisinden sonra bir ünlü varsa bu ünlünün üzerine düzeltme işareti konulmuş ve madde başında ayraç içinde belirtilmiştir: **klasik, -ği** is. (*klâsik*), **kilo** is. (*ki'lô*) vb. Kendinden sonra ünlü bulunmayan ve ince söylenmesi gereken I'nin okunuşu ise ayraç içinde belirtilmiştir: **bulvar** is. (*I ince okunur*), **sulh** is. (*I ince okunur*), **vals** is. (*I ince okunur*) vb. (TDK, 2005: XIII-XIV) şeklinde kısa bir açıklama yapılmıştır. Türkçe Sözlük'te /g/ ve /k/ ön damak ünsüzünden sonra /a/ ve /u/ kalın ünlülerinin geldiği ünlü-ünsüz uymayan sözcüklerde /a/ ve /u/ ünlülerinin üzerine /g/ ve /k/ ünsüzlerinin ön damak okunması için düzeltme işareti "ˆ" kullanılmıştır: **dergâh** is. (*dergâ:h*) *Far.*, **mahkûm** *sf. Ar.* Kılavuz'da olduğu gibi Türkçe Sözlük'te de, kalın ünlüyle hece oluşturan ön damak /k/ ve ön avurt /l/ ünsüzlerinden sonra gelen ekin ünlüsünün ince olacağına dair bir açıklama yapılmamıştır. Kılavuz'da olduğu gibi Türkçe Sözlük'te de "Yazım ve Söyleyiş" alt başlığındaki dördüncü maddede "Son ünlüsü kalın olmasına rağmen ince sıradan ek alan Doğu ve Batı kökenli kelimeler **menfaat, -ti; saat, -ti; feragat, -ti; harf, -fi; hayal, -li; istikbal, -li; rol, -lü; alkol, -lü; mareşal, -li; festival, -li** biçiminde gösterilmiştir." (TDK, 2005: XVI) demekle yetinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Sözlü İletişim (Konuşma ve Dinleme), Okuma, Yazma olmak üzere 3 öğrenme alanı söz konusudur. Bu öğretim programları incelendiğinde ne art-ön damak /g/ -/k/, art-ön avurt /l/ ünsüzlerinden ne de ünlü-ünsüz uyumundan bahsedildiği görülmektedir (MEB, 2016b). Öğretim programlarında söyleyiş ve yazımla ilgili olarak genel anlamda öğrencilerin öğretim alanlarına göre şunları kazanmaları beklenmektedir:

**Sözlü İletişim** öğrenme alanında: "Konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz eder", "Dinlerken/izlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder", "Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur."

**(Akıcı) Okuma** öğrenme alanında: “Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.”, “Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.”, “Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.”, “Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.”

**Yazma** alanında: “Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.”, “Yazdıklarını kontrol ederek varsa anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hatalarını belirler ve bunları düzeltir.”, “Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.”, “Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.”, Çekim eklerini ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.”, “Yazdıklarını gözden geçirir” (MEB, 2016b).

Dil ve Anlatım Dersi (9-12) Öğretim Programlarından özellikle 9. Sınıf Öğretim Programı III. ve IV. Ünitelerde söyleyiş ve yazımla ilgili olarak genel anlamda öğrencilerin şunları kazanmaları beklenmektedir:

### III. Ünite: Ses Bilgisi ve Telaffuz (Söyleyiş):

**-1. Türkçenin ses özellikleri:** “Türkçedeki seslerin özelliklerini açıklar.”, “Türkçedeki ses uyumlarının oluşumunu kavrar.”, “Ses olaylarının oluşumunu kavrar.”; **-2. Telaffuz (Söyleyiş):** “Ses ve telaffuz ilişkisini fark eder.”, “Yazı ile telaffuz ilişkisini gösterir.”, “Vurguyla ilgili kuralları uygular.”, “İfadenin gerektirdiği biçimde tonlama yapar.”, “Ses akışını bozan durumları gösterir.”; “Bir dilin ses terbiyesi ve konuşma biçiminin tarihi zamanın akışı içinde insani ilişkiler çevresinde gerçekleştiğini sezer.”

### IV. Ünite: Kelime Bilgisi:

**-1. Kelimede anlam ve kavram:** “-1. Kelimenin ses ve anlam kaynaşmasından oluşan bir yapı olduğunu fark eder.” (MEB, 2016a)

Yukarıdaki öğretim programlarında olduğu gibi bu programlar kapsamında hazırlanan ders kitaplarında da seslerden, ses uyumlarından bahsedilmekte fakat ünlü-ünsüz uyumu ve buna uymayan sözcüklerin telaffuzları üzerinde durulmadığı görülmektedir. Öte yandan sözcükleri doğru telaffuz etme ve yazma genelde öğretmenin bilgisine ve yönlendirmesine bırakılmıştır. Genelde ağızların, Türkçenin temel ses özelliklerine aykırı sözcüklerin, medyanın ve diğer durumların etkisiyle öğrencilerin birinci sınıftan on ikinci sınıfa, hatta üniversiteye kadar belli başlı söyleyiş ve yazım yanlışlarını sürdürdükleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin söyleyiş ve yazımla ilgili olarak hangi hataları yaptığı bu alanda yapılacak çeşitli düzeydeki akademik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Alan yazın tarandığında Türkiye Türkçesinde söyleyiş ve yazım yanlışları üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bir tanesi Aslan’ın (2014) “İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Aslan (2014) bu çalışmasında ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerin telaffuzlarında yüksek oranda hata yaptıklarını tespit etmiştir. Alan yazında karşılaşılan diğer çalışmaların ise belli ve sınırlı, sebep sonuç odaklı bir söyleyiş veya yazım yanlışlığı konularına yoğunlaşmak yerine genel hatlarıyla söyleyiş veya yazım yanlışlığına yönelik olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca uygulayıcılara ve araştırmacılara sesli ve yazılı dizin vb. alt yapı sağlayacak söyleyiş ve yazım yanlışlarıyla ilgili araştırmaların olmadığı veya yetersiz ve eksik olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yukarıdaki bahsedilen çalışmalara katkı sağlamak için Türkiye Türkçesinde ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler tespit edilerek tematik olarak dizin hâline getirmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada Türkiye Türkçesinde ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerin dizini oluşturmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın verileri Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük’ünde geçen ünlü-ünsüz uyumuna uymayan, yani hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında ön damak /g/, /k/ ile ön avurt /l/ ünsüzleri bulunan sözcüklerle sınırlıdır.

Verilerin toplanmasında Türkçe Sözlük'te geçen sözcükler taranarak içerisinde ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcük tespit edilmiştir. Tespit edilen sözcüklerde tereddüde düşüldüğünde yine Türk Dil Kurumu'nun web tabanlı Sesli Sözlük'ünden kontrol edilerek verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Ünlü-ünsüz uyumuna uymadığı tespit edilen sözcükler dizinlenerek analize hazır hâle getirilmiştir. İlgili dizin oluşturulmasında Türkçe ekler getirilerek türetilmişler ile başka birleştirilenler dizinin kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneğin, *ahlak*, *ahlakça*, *ahlakçılık* gibi kelimelerden sadece *ahlak* biçimi; *akkefal*, *kefal* gibi kelimelerden ise sadece *kefal* biçimi dizine dâhil edilmiştir. Ayrıca, -log, -loji ve -lojik gibi yabancı ek almış sözcüklerden sadece -log veya -loji ekini almış olanlardan bir tanesi dizine alınmıştır ve diğer türevler dizinin kapsamı dışında tutulmuştur.

### Bulgular ve Yorum

Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen veriler ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler ön damak /g/, ön damak /k/, ön avurt /l/ ünsüzleri olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

#### Ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında ön damak /g/ ünsüzü bulunan sözcükler

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında ön damak /g/ ünsüzü bulunan sözcüklerin tamamında kalın ünlünün ön damak /g/ ünsüzünden sonra geldiği, gelen ünlünün üzerine düzeltme işareti (â) konulduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili sözcükler karşılarında hangi dilden olduğu belirtilerek Tablo 1'de alfabetik olarak okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp ön damak /g/ ünsüzü+kalın ünlü yapıları sözcükler

<i>agâh Far.</i>	<i>dügâh Far.</i>	<i>ibadetgâh Ar.-Far.</i>	<i>rengârenk Far.</i>	<i>yadigâr Far.</i>
<i>bendegân Far.</i>	<i>gâh Far.</i>	<i>ikametgâh Ar.-Far.</i>	<i>rüzgâr Far.</i>	<i>yegâh Far.</i>
<i>bestenigâr Far.</i>	<i>gâhi Far.</i>	<i>istinâtgâh Ar.-Far.</i>	<i>segâh Far.</i>	<i>yegân Far.</i>
<i>bezirgân Far.</i>	<i>gâvur Ar.</i>	<i>karargâh Ar.-Far.</i>	<i>sultaniyegâh Ar.-Far.</i>	<i>yegâne Far.</i>
<i>bigâne Far.</i>	<i>girizgâh Far.</i>	<i>namazgâh Far.</i>	<i>talimgâh Ar.-Far.</i>	<i>zadegân Far.</i>
<i>cengâver Far.</i>	<i>hengâm Far.</i>	<i>nişangâh Far.</i>	<i>tezgâh Far.</i>	<i>ziyaretgâh Ar.-Far.</i>
<i>dergâh Far.</i>	<i>hengâme Far.</i>	<i>ordugâh T.-Far.</i>	<i>tezgâhtar Far.</i>	

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp ön damak /g/ ünsüzü+kalın ünlü (â) yapıları 34 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 25'i Farsça, 7'si Arapça-Farsça, 1'i Arapça, 1'i de Türkçe-Farsça kökenlidir. Arapça-Farsça, Türkçe-Farsça kökenli 8 sözcüğün de Farsça kökenli -gâh eki göz önüne alındığında 33 sözcüğün Farsça, bir sözcüğün de Arapça kökenli olduğu söylenebilir.

#### Ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp hece oluşturduğu kalın ünlülerin (â, û) yanında ön damak /k/ ünsüzü bulunan sözcükler

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayıp hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında ön damak /g/ ünsüzü bulunan sözcüklerden kalın ünlünün hem ön damak /k/ ünsüzünden sonra hem de önce geldiği tespit edilmiştir. Bu türden sözcükler ön damak /k/ ünsüzü+kalın ünlü ve kalın ünlü+ön damak /k/ ünsüzü yapıları sözcükler olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmıştır.

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan ön damak /k/ ünsüzü+kalın ünlü (â, û) yapıları sözcükler karşılarında hangi dilden olduğu belirtilerek Tablo 2'de alfabetik olarak okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan ön damak /k/ ünsüzü+kalın ünlü (â, û) yapıları sözcükler

<i>ahkâm Ar.</i>	<i>hünkar Far.</i>	<i>kâkül Far.</i>	<i>meskût Ar.</i>	<i>sükûti Ar.</i>
<i>aşikâr Far.</i>	<i>hürmetkâr Ar.-Far.</i>	<i>kâm Far.</i>	<i>meşkûk Ar.</i>	<i>şikâr Ar.</i>
<i>aşikâre Far.</i>	<i>hürmetkârane Ar.-Far.</i>	<i>kâmil Ar.</i>	<i>meşkûr Ar.</i>	<i>şikâyet Ar.</i>
<i>azimkâr Ar.-Far.</i>	<i>ihmalkâr Ar.-Far.</i>	<i>kâmilen Ar.</i>	<i>metrukât Ar.</i>	<i>şikâyetname Ar.-Far.</i>
<i>bekâr Ar.</i>	<i>ihtikâr Ar.</i>	<i>kanaatkâr Ar.-Far.</i>	<i>Mikâil Ar.</i>	<i>şüreka Ar.</i>

bekâret <i>Ar.</i>	ihtiyatkâr <i>Ar.-Far.</i>	kânun <i>Ar.</i>	muhafazakâr <i>Ar.-Far.</i>	tahripkâr <i>Ar.-Far.</i>
camekân <i>Far.</i>	iltifatkâr <i>Ar.-Far.</i>	kânunuevvel <i>Ar.</i>	mükâfat <i>Ar.</i>	takdirkâr <i>Ar.-Far.</i>
cefakâr <i>Ar.-Far.</i>	imkân <i>Ar.</i>	kânunusani <i>Ar.</i>	mükâfaten <i>Ar.</i>	tamahkâr <i>Ar.-Far.</i>
davetkâr <i>Ar.-Far.</i>	inikâs <i>Ar.</i>	kâp <i>Ar.</i>	mükâleme <i>Ar.</i>	tatminkâr <i>Ar.-Far.</i>
diğerkâm <i>Far.</i>	inkâr <i>Ar.</i>	kâr <i>Far.</i>	müsemmahakâr <i>Ar.-Far.</i>	tavizkâr <i>Ar.-Far.</i>
dükkân <i>Ar.</i>	irtikâp <i>Ar.</i>	kârgir <i>Far.</i>	nabekâr <i>Far.-Ar.</i>	tecavüzkâr <i>Ar.-Far.</i>
efkâr <i>Ar.</i>	iskân <i>Ar.</i>	kâse <i>Far.</i>	nalekâr <i>Far.</i>	tehditkâr <i>Ar.-Far.</i>
efsunkâr <i>Far.</i>	istihkâm <i>Ar.</i>	kâşane <i>Far.</i>	nazikâne <i>Far.</i>	tekâlif <i>Ar.</i>
ekabir <i>Ar.</i>	istinkâf <i>Ar.</i>	kâtibe <i>Ar.</i>	nikâh <i>Ar.</i>	tekâmül <i>Ar.</i>
fecrikâzip <i>Ar.</i>	isyankâr <i>Ar.-Far.</i>	kâtip <i>Ar.</i>	nüfuzkâr <i>Ar.-Far.</i>	tekâpu <i>Far.</i>
fedakâr <i>Ar.-Far.</i>	işkâl <i>Ar.</i>	kemakân <i>Ar.</i>	nükûl <i>Ar.</i>	tekâsûf <i>Ar.</i>
füsunkâr <i>Far.</i>	itikâf <i>Ar.</i>	kündekâri <i>Far.</i>	nümayişkâr <i>Ar.-Far.</i>	tekâsül <i>Ar.</i>
garazkâr <i>Ar.-Far.</i>	itikâl <i>Ar.</i>	kürdilihicazkâr <i>Ar.Far.</i>	pekâlâ <i>T.-Ar.</i>	telkâri <i>T.Far.?</i>
Garpkâri <i>Ar.-Far.</i>	Kâbe <i>Ar.</i>	lamekân <i>Ar.</i>	perhizkâr <i>Far.</i>	tezyifkâr <i>Ar.-Far.</i>
günahkâr <i>Far.</i>	kâbus <i>Ar.</i>	lütufkâr <i>Ar.-Far.</i>	pişekar <i>Far.</i>	topyekûn <i>T.-Far.</i>
hakkak <i>Ar.</i>	kâffe <i>Ar.</i>	mahkûk <i>Ar.</i>	rekâket <i>Ar.</i>	tövbekâr <i>Ar.-Far.</i>
halaskâr <i>Ar.-Far.</i>	kâfi <i>Ar.</i>	mahkûkât <i>Ar.</i>	rekât <i>Ar.</i>	vefakâr <i>Ar.-Far.</i>
harekât <i>Ar.</i>	kâfir <i>Ar.</i>	mahkûm <i>Ar.</i>	riayetkâr <i>Ar.-Far.</i>	vekâlet <i>Ar.</i>
her hâlükârda <i>Far.-Ar.-T.</i>	kâfiristan <i>Ar.-Far.</i>	mahkûmiyet <i>Ar.</i>	riyakâr <i>Ar.-Far.</i>	vekâleten <i>Ar.</i>
heveskâr <i>Ar.-Far.</i>	kâfur <i>Ar.</i>	makûs <i>Ar.</i>	rükû <i>Ar.</i>	vekâletname <i>Ar.-Far.</i>
hicazkâr <i>Ar.-Far.</i>	kâgir <i>Far.</i>	malikâne <i>Ar.-Far.</i>	sahtekâr <i>Far.</i>	verimkâr <i>T.-Far.</i>
hikaye <i>Ar.</i>	kâgıt <i>Far.</i>	mefkûre <i>Ar.</i>	sanatkâr <i>Ar.-Far.</i>	yekûn <i>Ar.</i>
hilekâr <i>Ar.-Far.</i>	kâh <i>Far.</i>	mekân <i>Ar.</i>	sazkâr <i>Far.</i>	zekâ <i>Ar.</i>
hizmetkâr <i>Ar.-Far.</i>	kâhil <i>Ar.</i>	mekkâre <i>Ar.</i>	sebatkâr <i>Ar.-Far.</i>	zekât <i>Ar.</i>
hodkâm <i>Far.</i>	kâhin <i>Ar.</i>	melekût <i>Ar.</i>	sitayişkâr <i>Far.</i>	zekâvet <i>Ar.</i>
huluskâr <i>Ar.-Far.</i>	kâhya <i>Far.</i>	merkûp <i>Ar.</i>	sükûn <i>Ar.</i>	ziyankâr <i>Ar.-Far.</i>
husumetkâr <i>Ar.-Far.</i>	kâin <i>Ar.</i>	meskûkât <i>Ar.</i>	sükûnet <i>Ar.</i>	zükâm <i>Ar.</i>
hükûmet <i>Ar.</i>	kâinat <i>Ar.</i>	meskûn <i>Ar.</i>	sükût <i>Ar.</i>	

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayan ön damak /k/ ünsüzü+kalın ünlü (â, û) yapıları 159 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 85’i Arapça, 44’ü Arapça-Farsça, 27’si Farsça, 3’ü Türkçe-Farsça, 1’i de Farsça-Arapça-Türkçe kökenlidir.

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (â, û)+ön damak /k/ ünsüzü yapıları sözcükler karşılarında hangi dilden olduğu belirtilerek Tablo 3’te alfabetik olarak okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Tablo 3. Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (â, û)+ön damak /k/ ünsüzü yapıları sözcükler

eflak <i>Ar.</i>	hak(k) <i>Ar.</i>	helak <i>Ar.</i>	iştirak <i>Ar.</i>	meşkûk <i>Ar.</i>
emlak <i>Ar.</i>	hâk <i>Far.</i>	idrak <i>Ar.</i>	mahkûk <i>Ar.</i>	metruk <i>Ar.</i>
ferahnak <i>Ar.-Far.</i>	hakkak <i>Ar.</i>	istimlak <i>Ar.</i>	mahkûkât <i>Ar.</i>	pak <i>Far.</i>

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (â, û)+ön damak /k/ ünsüzü yapıları 15 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 12’si Arapça, 2’si Farsça, 1’i de Arapça-Farsça kökenlidir.

Tablo 2 ve 3’ten anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayan hece oluşturduğu kalın ünlülerin (â, û) yanında ön damak /g/ ünsüzü bulunan sözcüklerin; 159’u ön damak /k/ ünsüzü+kalın ünlü (â, û) yapıları, 15’i de kalın ünlü (â, û)+ön damak /k/ ünsüzü yapıları olmak üzere toplam sayısının 174 olduğu görülmektedir. Bunlardan 97’si Arapça, 45’i Arapça-Farsça, 29’u Farsça, 3’ü Türkçe-Farsça, 1’i de Farsça-Arapça-Türkçe kökenlidir.

### Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan hece oluşturduğu kalın ünlülerin (a, u, o, â, û) yanında ön avurt /l/ ünsüzü bulunan sözcükler

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan hece oluşturduğu kalın ünlülerin yanında ön avurt /l/ ünsüzü bulunan sözcüklerden kalın ünlünün hem ön avurt /l/ ünsüzünden sonra hem de önce geldiği tespit edilmiştir. Bu türden sözcükler ön avurt /l/ ünsüzü+kalın ünlü ve kalın ünlü+ön avurt /l/ ünsüzü yapıları sözcükler olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmıştır.

Aşağıdaki kelimelerle ilgili olarak, Sesli Sözlük'te *l* ünsüzü *ön avurt* olarak telaffuz edildiği hâlde Türkçe Sözlük'te *ön avurt* okunacağı ile ilgili herhangi bir açıklama yoktur: *allegretto, allegro, allem, alpaks, analjezi, analjezik, analog, analoji, analojik, Anglofil, anjiyoloji, ansiklopedi, antilop, antisiklon, antoloji, antolojik, antropolog, antropoloji, arkeolog, arkeoloji, artikülasyon, astrolog, astroloji, Avustralyalı, bakalorya, bakteriyolog, bakteriyoloji, balans, berdelacuz, bilader ağacı, bilar, billahi, bilumum, bismillah, daktilo, dermatolog, dermatoloji, diploit, diyabetolog, diyabetoloji, diyalektolog, diyalektoloji, diyalog, dolomit, ekalliyet, ela, embriyolog, embriyoloji, entomoloji, epidemioloji, epilog, epistemoloji, etimolog, etimoloji, etnolog, etnoloji, etoloji, farmakolog, farmakoloji, farzımuhal, fenoloji, fenomenal, fenomenoloji, Finlandiyalı, fizyolog, fizyoloji, flor, floresan, floresans, florişi, florişil, folklor, fonolog, fonoloji, formaldehit, frenoloji, fütürolog, fütüroloji, galaksi, galalit, gastroenterolog, gastroenteroloji, golf, grafolog, grafoloji, halojen, halvet, haploit, haploloji, hematolog, hematoloji, hepatoloji, hidroklorik, hilozoizm, hiperboloit, illa, jeosenklinal, kristaloit, lahmacun, lahus, lahuraki, latilokum, loca, loça, loda, logaritma, logo, logos, lojistik, lok, lokal, lokalizasyon, lokatif, lokavt, lokma, lokomobil, lokomotif, lokum, lomboz, longoz, lop (II), lort, loş, lota, lotarya, lotus, lustirin, maalmemnuniye, madalya, madalyon, malayani, manolya, metaloit, nasyonal, nevralsi, nevralsik, nostalji, nostalgik, polarimetre, polarimetri, polariskop, polarite, polarizasyon, polaroit, rekolte, selanik, solfej, şövalye, talyum, taransandantal, transplantasyon, tulyum, ulvi, ulviyet,*

Aşağıdaki kelime ile ilgili olarak Sesli Sözlük'te *l* ünsüzü *art avurt* olarak telaffuz edildiği halde Türkçe Sözlük'te *ön avurt* okunacağı ile ilgili bir açıklama vardır: *dolar*.

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan *ön avurt /l/ ünsüzü+kalın ünlü (a, u, o, â)* yapıları sözcükler karşılarında hangi dilden olduğu belirtilerek Tablo 4'te alfabetik olarak okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Tablo 4. Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan ön avurt /l/ ünsüzü+kalın ünlü (a, u, o, â) yapıları sözcükler

ablative Fr.	belladonna İt.	dolar İng.	flam Fr.?	halojen Fr.
ablatya Yun.	berdelacuz Ar.	dolomit Fr.	flama Fr.	haluk Ar.
ahlak Ar.	biilaç Far.-Ar.	dublaj Fr.	Flaman Fr.	haploit Fr.?
aksülamel Ar.	bilader ağacı Far.-T.	eflak Ar.	flambe Fr.	haploloji Fr.
akümülatör Fr.	bilahare Ar.	eflatun Ar.	Flamenko İsp.	harikulade Ar.
âla Ar.	bilaistisna Ar.	eflatuni Ar.	flamingo İng.	hayalat Ar.
alagarson Fr.	bilakayduşart Ar.	ekalliyet Ar.	flandra İt.	hela Ar.
alaimisema Ar.	bilakis Ar.	ela T.	flanel Fr.	helak Ar.
alaka Ar.	bilanço İt.	elaman Ar.	flaş İng.	helal Ar.
alakadar Ar.-Far.	bilar İt.?	elan Ar.	flaşör İng.	hematolog Fr.
alakart Fr.	bilasebep Ar.	elastik Fr.	flok İt.	hepatoloji Fr.
alakok Fr.	bilavasita Ar.	elastiki Fr.-Ar.	flor Fr.	heyula Ar.
alamet Ar.	bilavasita Ar.	elastikiyet Fr.-Ar.	flora Lat.	hidroklorik Fr.
alametifarika Ar.	billur Ar.	embriyolog Fr.	floresan Fr.	hilaf Ar.
alaminüt Fr.	billuriye Ar.	emlak Ar.	floresans Fr.	hilafet Ar.
alarm Fr.	bilumum Ar.	enflasyon Fr.	florişi Fr.-T.	hilal Ar.
alayış Far.	bismillah Ar.	enflasyonist Fr.	florişil Fr.-T.	hilali Ar.
alelacele Ar.	biyolog Fr.	entomoloji Fr.	flori İt.	hilat Ar.
alelade Ar.	blastula Fr.	epidemioloji Fr.	florin Fr.	hilozoizm Fr.
alelusul Ar.	blok Fr.	epilog Fr.	florit Fr.	hiperboloit Fr.
âlemşümü Ar.	blokaj Fr.	epistemoloji Fr.	florür Fr.	Hollandalı



aleykümselem Ar.	bloke Fr.	etimolog Fr.	floş (I) Fr.	holosen Fr.
Allahuteala Ar.	bloknot Fr.	etnolog Fr.	floş (I) İng.	holotürütler Yun.T.
allame Ar.	blucin İng.	etoloji Fr.	flu Fr.	hulul Ar.
alo Fr.	blum İng.	evla Ar.	flurcun Fr.?	hulus Ar.
alogami Fr.	bluz Fr.	evladiyelik Ar.-T	flurya Fr.?	hü/asa Ar.
alotropi Fr.	bolometre Fr.	evlat Ar.	folklor İng.	hü/asaten Ar.
amilaz Fr.	cahilane Far.-Ar.	evvela Ar.	fonolog Fr.	hüsnu/akki Ar.
anafilaksi Fr.	celal Ar.	fani/la İt.	formaldehit Fr.	iblağ Ar.
analog Fr.	Celali Ar.	farmakolog Fr.	frenoloji Fr.	iflah Ar.
Anglofil Fr.	cellat Ar.	felah Ar.	fular Fr.	iflas Ar.
anjiyoloji Fr.	cevelan Ar.	felaket Ar.	fütürolog Fr.	ihlas Ar.
ansiklopedi Fr.	ceylan Moğ.	fenoloji Fr.	gafilane Ar.-Far.	ihti/af Ar.
antilop Fr.	cila Ar.	fenomenoloji Fr.	galaksi Fr.	ihti/al Ar.
antisiklon Fr.	daktilo Fr.	fevkalade Ar.	galalit Fr.	ihti/am Ar.
analoji Fr.	deklarasyon Fr.	filaman Fr.	gastroenterolog Fr.	ihti/as Ar.
antropolog Fr.	deklare Fr.	filantrop Fr.	gastrula Fr.	ihti/at Ar.
arkeolog Fr.	de/alet Ar.	filarmoni Fr.	gerilla Fr.	ila Ar.
arşılâ Ar.	deplasman Fr.	filarmonik Fr.	glase Fr.	ilaç Ar.
artikülasyon Fr.	dermatolog Fr.	filateli Fr.	glasyolog Fr.	ilah Ar.
asimilasyon Fr.	dermatoloji Fr.	filatelist Fr.	glayöl Fr.	ilahe Ar.
antropolog Fr.	dilatometre Fr.	filo İt.	global Fr.	ilahi Ar.
astrolog Fr.	dilaver Far.	filojenez Fr.	globulin Fr.	ilahiyat Ar.
bakalorya Fr.	diploit Fr.	filoksera Fr.	glokom Fr.	ilam Ar.
bakteriyolog Fr.	disimilasyon Fr.	filolog Fr.	glokoni Fr.	ilan Ar.
balans Fr.	diyabetolog Fr.	filotilla Fr.	grafolog Fr.	ilannen Ar.
balotaj Fr.	diyaklaz Fr.	filoz Yun.	güllabi Ar.	ilaniyaşk Ar.
be/la Ar.	diyala/aj Fr.	filozof Fr.	ha/â Ar.	ilanihaye Ar.
be/lat Ar.	diyalektolog Fr.	Finlandiyalı	halas Ar.	ilarya Yun.
be/lahat Ar.	diyalog Fr.	fizyolog Fr.	halavet Ar.	ilave Ar.

illa Ar.	kolokyum Lat.	laka İt.	lapçın Far.	laytmotif Alm.
il/aki Ar.-Far.	kolombiyum Kol.	lakap Ar.	lapilli İt.	layuhti Ar.
ilmiah/lak Ar.	koloni Fr.	lakaydi Ar.	Lapon Fin.	Laz
ilmihâl Ar.	komplo Fr.	lakayıt Ar.	larenjit Fr.	lazanya İt.
imalat Ar.	kristaloit Fr.	lake Ar.	largetto İt.	lazer İng.
im/la Ar.	ksilofon Fr.	lakerda Yun.	largo İt.	lazım Ar.
infilak Ar.	küheylan Ar.	lakin Ar.	larva Lat.	lazıme Ar.
iptila Ar.	külâh Far.	laklak Ar.	laski Ar.	leylak Ar.
iskalarya İt.	la İt.	laklaka Ar.	laskine Fr.	leylaki Ar.
İslam Ar.	laakal Ar.	laklakiyat Ar.	laso Fr.	lobi İng.
İslamiyet Ar.	labada Yun.	lakonik Fr.	lasta Fr.	loca İt.
istid/al Ar.	labirent Fr.	lakoz Yun.	lasteks İng.	loça İt.
istiklal Ar.	laborant Alm.	lakrimal Fr.	lastik Fr.	loda İt.
isti/la Ar.	laboratuvar Fr.	laktaz Fr.	lastikotin İng.	logaritma Fr.
istimlak Ar.	labrador İng.	laktoz Fr.	laşe Far.	logo İng.
ithalat Ar.	labros Fr.	lal (I) Far.	lata (I) Alm.	logos Yun.
itila Ar.	lacerem Ar.	lal (II) Ar.	lata (II) İt.	lojistik Yun.
itilaf Ar.	laciverdî Far.-Ar.	lalanga Yun.	latanya Fr.	lok İng.
itlaf Ar.	lacivert Far.	lale Far.	lateks Fr.	lokal Fr.
izmihâl Ar.	laçka İt.	lalettayın Ar.	laterit Fr.	lokalizasyon Fr.
izolasyon Fr.	laden Far.	lalezar Far.	laterna İt.	lokanta İt.
izolatör Fr.	lades Far.	lalüebkem Far.-Ar.	latif Ar.	lokatif Fr.



<i>jelatin Fr.</i>	<i>ladinî Ar.</i>	<i>lam (I) Fr.</i>	<i>latife Ar.</i>	<i>lokavt Fr.</i>
<i>jigalo Fr.</i>	<i>laedri Ar.</i>	<i>lam (II) Ar.</i>	<i>latifundia Lat.</i>	<i>lokma Ar.</i>
<i>kapitülasyon Fr.</i>	<i>laedriye Ar.</i>	<i>lama (I) Fr.</i>	<i>latilokum Ar.</i>	<i>Lokman Ar.</i>
<i>kartela İt.</i>	<i>laf Far.</i>	<i>lama (II) Tibetçe.</i>	<i>Latin Lat.</i>	<i>lokomobil Fr.</i>
<i>kelaaka Fr.Ar.</i>	<i>lafazan Far.</i>	<i>lamaist Fr.</i>	<i>laubali Ar.</i>	<i>lokomotif Fr.</i>
<i>kelam Ar.</i>	<i>lafız Ar.</i>	<i>lamaizm Fr.</i>	<i>laubaliyane Ar.-Far.</i>	<i>lokum Ar.</i>
<i>kılade Ar.</i>	<i>lafügüzaf Far.</i>	<i>lamba Yun.</i>	<i>lav Fr.</i>	<i>longoz Yun.</i>
<i>kilo Fr.</i>	<i>lafzen Ar.</i>	<i>lambada Güney Amerika dilinden</i>	<i>lava İt.</i>	<i>lop (II) Fr.</i>
<i>kiloamper Fr.</i>	<i>lafzî Ar.</i>	<i>lambri Fr.</i>	<i>lavabo İt.</i>	<i>lort İng.</i>
<i>kilogram Fr.</i>	<i>lagar Far.</i>	<i>lame Fr.</i>	<i>lavaj Fr.</i>	<i>loş T.</i>
<i>kilometre Fr.</i>	<i>lağım Ar.</i>	<i>lamekân Ar.</i>	<i>lavanta İt.</i>	<i>lota Lat.</i>
<i>kilovat Fr.</i>	<i>lahana Yun.</i>	<i>lamel Fr.</i>	<i>lavantin İt.</i>	<i>lotarya İt.</i>
<i>klakson Fr.</i>	<i>lahavle Ar.</i>	<i>lamelif Ar.</i>	<i>lavaş Far.</i>	<i>lotus Yun.</i>
<i>klan Fr.</i>	<i>lahika Ar.</i>	<i>laminarya Yun.</i>	<i>lavdanom Fr.</i>	<i>lökoplast Fr.</i>
<i>klapa Fr.</i>	<i>lahit Ar.</i>	<i>lamise Ar.</i>	<i>lavman Fr.</i>	<i>lumbago Lat.</i>
<i>klarnet Fr.</i>	<i>lahmacun Ar.</i>	<i>lanarkit Fr.</i>	<i>lavrensiyum Fr.</i>	<i>lunapark İt.</i>
<i>klas Fr.</i>	<i>lahos Yun.</i>	<i>lando Fr.</i>	<i>lavrovit Fr.</i>	<i>lup Fr.</i>
<i>klasik Fr.</i>	<i>lahuraki Ar.?</i>	<i>lanet Ar.</i>	<i>lavsonit Fr.</i>	<i>lustrin Fr.?</i>
<i>klasman Fr.</i>	<i>lahuri Ar.</i>	<i>langur Fr.</i>	<i>lavta (I) Alm.</i>	<i>luti Ar.</i>
<i>klasör Fr.</i>	<i>lahut Ar.</i>	<i>langust Fr.</i>	<i>lavta (II) İt.</i>	<i>lutr Fr.</i>
<i>klavsen Fr.</i>	<i>lahuti Ar.</i>	<i>lanolin Fr.</i>	<i>layemut Ar.</i>	<i>mağlubiyet Ar.</i>
<i>klavye Fr.</i>	<i>lahza Ar.</i>	<i>lanse Fr.</i>	<i>layenkati Ar.</i>	<i>mağlup Ar.</i>
<i>kloroplast Fr.</i>	<i>laik Fr.</i>	<i>lantan Fr.</i>	<i>layık Ar.</i>	<i>mahlas Ar.</i>
<i>koloidal Fr.</i>	<i>lain Ar.</i>	<i>lantanit Fr.</i>	<i>layiha Ar.</i>	<i>mahluk Ar.</i>
<i>koloit Fr.</i>	<i>laisizm Fr.</i>	<i>lapa İt.</i>	<i>layt İng.</i>	<i>mahlukat Ar.</i>

<i>mahlul Ar.</i>	<i>mülayemet Ar.</i>	<i>plastomer Fr.</i>	<i>selamünaleyküm Ar.</i>	<i>tulu Ar.</i>
<i>mahlut Ar.</i>	<i>mülayım Ar.</i>	<i>plastron Fr.</i>	<i>selamünkavlen Ar.</i>	<i>tuluat Ar.</i>
<i>mahsulat Ar.</i>	<i>mülazım Ar.</i>	<i>platform Fr.</i>	<i>selanik Yun.?</i>	<i>tüberküloz Fr.</i>
<i>makferlan Fr.?</i>	<i>münakalat Ar.</i>	<i>plati Fr.</i>	<i>selaset Ar.</i>	<i>türbülans Fr.</i>
<i>malayani Ar.</i>	<i>müptela Ar.</i>	<i>platin Fr.</i>	<i>selatin Ar.</i>	<i>ukala Ar.</i>
<i>maul Ar.</i>	<i>müşkülât Ar.</i>	<i>plato Fr.</i>	<i>seyelan Ar.</i>	<i>ulufe Ar.</i>
<i>maulên Ar.</i>	<i>müştemilat Ar.</i>	<i>Platoncu Fr.-T.</i>	<i>silah Ar.</i>	<i>uluhiyet Ar.</i>
<i>mauliyet Ar.</i>	<i>mütalaa Ar.</i>	<i>platonik Fr.</i>	<i>silahendaz Ar.-Far.</i>	<i>ulum Ar.</i>
<i>maum Ar.</i>	<i>nalan Far.</i>	<i>platonizm Fr.</i>	<i>silahşor Ar.</i>	<i>usturlap Ar.</i>
<i>maumat Ar.</i>	<i>nalayık Far.-Ar.</i>	<i>plaza İng.</i>	<i>silahhtar Ar.</i>	<i>üşlup Ar.</i>
<i>mamulat Ar.</i>	<i>namağlup Far.Ar.</i>	<i>plazma Fr.</i>	<i>similasyon Fr.</i>	<i>vantilatör Fr.</i>
<i>manipülasyon Fr.</i>	<i>nevralji Fr.</i>	<i>plonjon Fr.</i>	<i>skolastik Fr.</i>	<i>vardela Yun.</i>
<i>manipulatör Fr.</i>	<i>nevraljik Fr.</i>	<i>polar Fr.</i>	<i>spekülasyon Fr.</i>	<i>vaveyla Ar.</i>
<i>manivela İt.</i>	<i>nikelaj Fr.</i>	<i>polarimetre Fr.</i>	<i>spekülatif Fr.</i>	<i>veladet Ar.</i>
<i>matlup Ar.</i>	<i>nominal Fr.</i>	<i>polarimetri Fr.</i>	<i>spekülâtör Fr.</i>	<i>velayet Ar.</i>
<i>meblağ Ar.</i>	<i>normal Fr.</i>	<i>polariskop Fr.</i>	<i>stagflasyon Fr.</i>	<i>velayetname Ar.-Far.</i>
<i>meclup Ar.</i>	<i>nostalji Fr.</i>	<i>polarite Fr.</i>	<i>stalagmit Fr.</i>	<i>velut Ar.</i>
<i>meblağ Ar.</i>	<i>nostaljik Fr.</i>	<i>polarizasyon Fr.</i>	<i>stalaktit Fr.</i>	<i>vesselam Ar.</i>
<i>meçhulat Ar.</i>	<i>oligoklaz Fr.</i>	<i>polaroit Fr.</i>	<i>suzidilara Far.</i>	<i>vigla İt.</i>
<i>medlul Ar.</i>	<i>ondulatör Fr.</i>	<i>polonez Fr.</i>	<i>sülale Ar.</i>	<i>viladi Ar.</i>
<i>mefluç Ar.</i>	<i>ortoklaz Fr.</i>	<i>Polonez Fr.</i>	<i>şehla Ar.</i>	<i>vilayet Ar.</i>
<i>melaike Ar.</i>	<i>otoklaz Fr.</i>	<i>popularite Fr.</i>	<i>şelale Ar.</i>	<i>villa İt.</i>
<i>melal Ar.</i>	<i>paladyum Fr.</i>	<i>popülasyon Fr.</i>	<i>şeyhülislam Ar.</i>	<i>volan Fr.</i>
<i>melamet Ar.</i>	<i>paralaks Fr.</i>	<i>protoplazma Fr.</i>	<i>tabela İt.</i>	<i>zebelâ Ar.</i>

Melami Ar.	parlamentar Fr.	pürtelaş Far.	tafsilat Ar.	zeval Ar.
melanet Ar.	parlamento Fr.	pürmelal Far.-Ar.	tahsilat Ar.	
melanit Fr.	pekâlâ T.-Ar.	reglan İng.	tahvilat Ar.	
melankoli Fr.	pilaki Yun.	regülatör Fr.	takdirii/ahî Ar.	
melanurya Lat.	pilav Far.	reklam Fr.	talak Ar.	
melas Fr.	plaçka Arn.	rekolte Fr.	talakat Ar.	
melul Ar.	plaj Fr.	rölans Fr.	talakıselase Ar.	
memluk Ar.	plajiyoklaz Fr.	rölanti Fr.	tebeddülat Ar.	
mesela Ar.	plak Fr.	rölatif Fr.	teflon Fr.	
metaloit Fr.	plaka İt.	rölativist Fr.	tela İt.	
mevla Ar.	plaket Fr.	rölativite Fr.	telaffuz Ar.	
mevlut Ar.	plan Fr.	rölativizm Fr.	telafi Ar.	
miladi Ar.	plançete Fr.	sala Ar.	telaki Ar.	
milat Ar.	planerit Fr.	salabet Ar.	telakki Ar.	
mozerella İt.	planet Fr.	salah Ar.	telaş Ar.	
muallak Ar.	planetaryum Fr.	salahiyet Ar.	telaşe Ar.	
muamelat Ar.	plankton Fr.	salahiyettar Ar.-Far.	tellak Ar.	
mugalata Ar.	planör Fr.	salat Ar.	tellal Ar.	
muğlak Ar.	plantasyon Fr.	salatüselam Ar.	tellaliye Ar.	
mulaj Fr.	planya İt.	salavat Ar.	tenzilât Ar.	
muvasalat Ar.	plase Fr.	sefilane Ar.-Far.	teşkilat Ar.	
mülahaza Ar.	plasenta Fr.	sekülarist Fr.	tilavet Ar.	
mülahazat Ar.	plasman Fr.	sekülarizm Fr.	tonilato İt.	
mülahham Ar.	plaster İng.	selam Ar.	transplantasyon Fr.	
mülaki Ar.	plastik Fr.	selamet Ar.	triatlon Fr.	

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayan ön avurt // ünsüzü+kalın ünlü (a, u, â, û) yapı 701 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 389'u çoğunluğu Fransızca ağırlıklı olmak üzere Batı dillerinden, 312'si de çoğunluğu Arapça ağırlıklı olmak üzere Doğu dillerinden olduğu görülmektedir.

Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (a, u, o, â, û)+ön avurt // ünsüzü yapı sözcükler karşılarında hangi dilden olduğu belirtilerek Tablo 5'te alfabetik olarak okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Tablo 5. Ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (a, u, â, û)+ön avurt // ünsüzü yapı sözcükler

aktüeryal İng.	bemol Fr.	global Fr.	inhilal Ar.	korall Fr.
albinos Fr.	benzol Fr.	gol İng.	inisyâl Fr.	koramiral T.-Alm.?
albüm Fr.	berkemal Far.-Ar.	golf Fr.	integral Ar.	korgeneral T.-Alm.
albümin Fr.	biyomedikal Fr.	gramatikal Fr.	intihal Ar.	kristal Fr.
alfa (I) Yun.	bol (II) Fr.	hal (I) Ar.	intikal Ar.	lakrimal Fr.
alfabe Yun.	brakisefal Fr.	hal (II) Fr.	inzal Ar.	lal (I) Far.
alfabetik Yun.	bulvar Fr.	hal (III) Ar.	iptizal Ar.	lal (II) Ar.
alfanıt İng.	celal Ar.	hâl Ar.	irsal Ar.	legal Fr.
alg Lat. (algler)	cemal Ar.	hâl/buki Ar.-T.-Far.	irtikal Ar.	lizol İng.
alkol Fr.	cevval Ar.	halvet Ar.	irtilal Ar.	lokal İng.
allame Ar.	cidal Ar.	hasbihâl Ar.	ishal Ar.	maal/memnuniye Ar.
allegretto İt.?	cihanşumul Far.-Ar.	hayal Ar.	istical Ar.	madalya İt.
allegro İt.?	derhâl Far.-Ar.	helal Ar.	istical Ar.	madalyon İt.
allem Ar.	dialkol Fr.	herhâl/de Far.-Ar.-T.	istidlal Ar.	mahal Ar.
alpaks Fr.	diyagonal Fr.	hidrosefal Fr.	istihsal Ar.	maha/le Ar.
ametal Fr.	diyastol Fr.	hidrotermal Fr.	istikbal Ar.	maha/lî Ar.
amfibol Fr.	duhul Ar.	hidrozol Fr.	istiklal Ar.	mah/ul Ar.
amiral Fr.	efdal Ar.	hilal Ar.	istimal Ar.	mahmul Ar.

ampul <i>Fr.</i>	ekvatoral <i>Fr.</i>	hiperbol <i>Fr.</i>	istiskal <i>Ar.</i>	mahsul <i>Ar.</i>
anal <i>Fr.</i>	emsal <i>Ar.</i>	hiperboloidal <i>Fr.</i>	işgal <i>Ar.</i>	mahsuldar <i>Ar.-Far.</i>
analjezi <i>Fr.</i>	emval <i>Ar.</i>	hol <i>İng.</i>	işkâl <i>Ar.</i>	makbul <i>Ar.</i>
analjezik <i>Fr.</i>	enstrümantal <i>Fr.</i>	Hollandalı	iştial <i>Ar.</i>	makrosefal <i>Fr.</i>
androsefal <i>Fr.</i>	enternasyonal <i>Fr.</i>	holmiyum <i>Fr.</i>	iştigal <i>Ar.</i>	maksimal <i>Fr.</i>
anormal <i>Fr.</i>	etanol <i>Fr.</i>	hulul <i>Ar.</i>	ithal <i>Ar.</i>	maktul <i>Ar.</i>
ansefal <i>Fr.</i>	etfal <i>Ar.</i>	husul <i>Ar.</i>	itidal <i>Ar.</i>	makul <i>Ar.</i>
antitonal <i>Fr.</i>	etol <i>Fr.</i>	hüsühâl <i>Ar.</i>	itikâl <i>Ar.</i>	maul <i>Ar.</i>
arzuhâl <i>Ar.</i>	faal <i>Ar.</i>	hüsükabul <i>Ar.</i>	ittisal <i>Ar.</i>	mamul <i>Ar.</i>
asosyal <i>Fr.</i>	farzımuhal <i>Ar.</i>	ibzal <i>Ar.</i>	izmihlal <i>Ar.</i>	manolya <i>İt.</i>
astropikal <i>T.-Fr.</i>	faul <i>İng.</i>	icmal <i>Ar.</i>	jeosenkinal <i>Fr.</i>	mareşal <i>Fr.</i>
atol <i>Maldiv dili</i>	federal <i>Fr.</i>	ideal <i>Fr.</i>	jeotermal <i>Fr.</i>	meal <i>Ar.</i>
atomal <i>Fr.</i>	feldmareşal <i>Alm.</i>	iğfal <i>Ar.</i>	jurnal <i>Fr.</i>	mebzul <i>Ar.</i>
atonal <i>Fr.</i>	fenol <i>Fr.</i>	iħmal <i>Ar.</i>	kabul <i>Ar.</i>	mecal <i>Ar.</i>
aval (I) <i>Fr.</i>	fenomenal <i>Fr.</i>	ihtifal <i>Ar.</i>	kal (II) <i>Ar.</i>	meçul <i>Ar.</i>
Avustralyalı	feodal <i>Fr.</i>	ihtilal <i>Ar.</i>	kalp (I) <i>Ar.</i>	medul <i>Ar.</i>
ayal <i>Ar.</i>	festival <i>Fr.</i>	ihtimal <i>Ar.</i>	kardinal <i>Fr.</i>	meful <i>Ar.</i>
azol <i>Fr.</i>	final <i>Fr.</i>	ikbal <i>Ar.</i>	katedral <i>Fr.</i>	meal <i>Ar.</i>
azonal <i>İng.</i>	fiskal <i>Fr.</i>	ikmal <i>Ar.</i>	kefal <i>Yun.</i>	meul <i>Ar.</i>
banal <i>Fr.</i>	fleol <i>Fr.</i>	illegal <i>Fr.</i>	kemal <i>Ar.</i>	memul <i>Ar.</i>
bandrol <i>Fr.</i>	formol <i>Fr.</i>	imal <i>Ar.</i>	kental <i>Fr.</i>	menkul <i>Ar.</i>
basklarnet <i>Fr.</i>	ful <i>İng.</i>	immoral <i>Fr.</i>	ketal <i>T.?</i>	mentol <i>Fr.</i>
batyal <i>Fr.</i>	fümerol <i>Fr.</i>	imtisal <i>Ar.</i>	kital <i>Ar.</i>	meral <i>T.</i>
bazal <i>Fr.</i>	gassal <i>Ar.</i>	infial <i>Ar.</i>	koloidal <i>Fr.</i>	mesul <i>Ar.</i>
behemahâl <i>Fr.</i>	glikol <i>Fr.</i>	infinitezimal <i>Fr.</i>	kontrol <i>Fr.</i>	meşgul <i>Ar.</i>
metal <i>Fr.</i>	oral <i>Fr.</i>	santimantal <i>Fr.</i>	şimal <i>Ar.</i>	tümgeneral <i>T.-Fr.</i>
methal <i>Ar.</i>	oramiral <i>Fr.</i>	sanral <i>Fr.</i>	şövalye <i>Fr.</i>	ulvi <i>Ar.</i>
meyyal <i>Ar.</i>	orgeneral <i>T.-Fr.</i>	sendikal <i>Fr.</i>	şümü <i>Ar.</i>	ulviyet <i>Ar.</i>
mikrosefal <i>Fr.</i>	orijinal <i>Fr.</i>	Senegalli <i>Ar.-T.</i>	tahterevalli <i>Far.-Ar.?</i>	usul (I) <i>Ar.</i>
mineral <i>Fr.</i>	oryantal <i>Fr.</i>	seyyal <i>Ar.</i>	talyum <i>Fr.</i>	usul (II) <i>Ar.</i>
minimal <i>Fr.</i>	otokontrol <i>Fr.</i>	sinüzoidal <i>Fr.</i>	tantal <i>Fr.</i>	üniversal <i>Fr.</i>
minval <i>Ar.</i>	oval <i>Fr.</i>	sinyal <i>Fr.</i>	tazallüm <i>Ar.</i>	valf <i>İng.</i>
misal <i>Ar.</i>	petrol <i>Fr.</i>	sol (II) <i>İt.</i>	termal <i>Fr.</i>	vals <i>Fr.</i>
miskal <i>Ar.</i>	portal <i>İng.</i>	solfej <i>Fr.</i>	terminal <i>Fr.</i>	vebal <i>Ar.</i>
mitral <i>Ar.</i>	profiterol <i>Fr.</i>	sosyal <i>Fr.</i>	timbal <i>Fr.</i>	visal <i>Ar.</i>
monokl <i>Fr.</i>	protokol <i>Fr.</i>	spesiyal <i>Fr.</i>	timsal <i>Ar.</i>	visamiral <i>Ar.</i>
moral <i>Fr.</i>	pürmelal <i>Far.-Ar.</i>	spiral <i>Fr.</i>	total <i>Fr.</i>	vokal (I) <i>Fr.</i>
muallak <i>Ar.</i>	radikal <i>Fr.</i>	spiritüal <i>Fr.</i>	transandantal <i>Fr.</i>	vokal (II) <i>Alm.</i>
münhal <i>Ar.</i>	razmol <i>Rus.</i>	sterol <i>Fr.</i>	trikosefal <i>Fr.</i>	Zühal <i>Ar.</i>
müzikal <i>Fr.</i>	resital <i>Fr.</i>	sual <i>Ar.</i>	tropikal <i>Fr.</i>	zühul <i>Ar.</i>
müzikhöl <i>İng.</i>	resmikabul <i>Ar.</i>	suistimal <i>Ar.</i>	tuğamiral <i>T.-Fr.</i>	zülal <i>Ar.</i>
narval <i>Danca.</i>	resul <i>Ar.</i>	sukutuhayal <i>Ar.</i>	tuğgeneral <i>T.-Fr.</i>	Zülcelal <i>Ar.</i>
nasyonal <i>Fr.</i>	revolver <i>Fr.</i>	sulp <i>Ar.</i>	tu <i>Ar.</i>	
nükûl <i>Ar.</i>	rical <i>Ar.</i>	şakul <i>Ar.</i>	tuilyum <i>Fr.</i>	
nüzûl <i>Ar.</i>	riyal <i>İsp.</i>	şalt <i>Alm.?</i>	turnusol <i>Fr.</i>	
opal <i>Fr.</i>	rol <i>Fr.</i>	şalter <i>Alm.</i>	tuval <i>Fr.</i>	
optimal <i>Fr.</i>	sandalye <i>Ar.</i>	şevval <i>Ar.</i>	tümamiral <i>T.-Fr.</i>	

Tablo 5'te de görüldüğü gibi ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlü (a, u, o, â, û)+ön avurt /l/ ünsüzü yapılı 320 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 241'inin çoğunluğu Fransızca ağırlıklı olmak üzere Batı dillerinden, 148'inin de çoğunluğu Arapça ağırlıklı olmak üzere Doğu dillerinden olduğu görülmektedir.

Tablo 4 ve 5'ten anlaşılacağı üzere ünlü-ünsüz uyumuna uymayan hece oluşturduğu kalın ünlülerin (a, u, o, â, û) yanında ön avurt /l/ ünsüzü bulunan sözcüklerin; 701'i ön avurt /l/ ünsüzü+kalin ünlü (a, u, o, â, û) yapılı, 320'si de kalın ünlü (â, û) + ön avurt /l/ ünsüzü yapılı olmak üzere toplam sayısının 1021 olduğu belirlenmiştir. Bunlardan 630'unun çoğunluğu Fransızca ağırlıklı olmak üzere Batı dillerinden, 460'nın da çoğunluğu Arapça ağırlıklı olmak üzere Doğu dillerinden olduğu görülmektedir.

### Sonuç

Sonuç olarak Türkçe Sözlük'te ünlü-ünsüz uyumuna uymayan kalın ünlüyle hece oluşturan ön damak /g/, /k/ ve ön avurt /l/ ünsüzleri bulunan sözcüklerin tespiti amacıyla yapılan doküman analizlerine göre yaklaşık 1229 sözcüğün bulunduğu görülmektedir. Bunlardan 1021'nin ön avurt /l/ ünsüzü, 174'ünün ön damak /k/ ünsüzü, 34'ünün ise ön damak /g/ ünsüzü içeren sözcük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgularının ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcüklerin öğrencilere doğru söyleyiş ve yazımının öğretilmesi ve kazandırılmasında öğretmenlere ve araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir.

### Kaynakça

- Aslan, G. (2014). *İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları Üzerine Bir İnceleme*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Coşkun, M.V. (2008). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2010). *Türk Dili El Kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. (18. Baskı). İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- MEB. (2016a). *Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ogm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2016b). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ogm.meb.gov.tr/>
- TDK. (2008). *Yazım Kılavuzu*. (25. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2016). *Sesli Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>



## Ergenlerin Değer Yönelimleri ve Değer Yönelimlerinin İnternet Bağımlılığıyla İlişkisinin İncelenmesi\*

*Investigation of the Value Tendencies of Adolescents and the Relation between Value Tendencies and Internet Addiction*

**Mebrure Doğan\*\***

### Öz

Araştırmanın amacı ergenlerin hayatlarında hangi değerlerin etkisini daha çok hissettiklerini, çeşitli değişkenlerin değer tercihlerinde değişikliğe yol açıp açmadığını ortaya koymaktır. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemek araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Ülkemizde ergenlerin değer yönelimlerinin internet bağımlılığı ile ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hangi değerlerin ergenler üzerinde daha etkili olduğunu ve bunların internet bağımlılığı ile ilişkisini incelenmesinin internet bağımlılığını önleme çalışmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Afyonkarahisar ilinde bulunan beş farklı lisede öğrenim görmekte olan 134'ü kız (% 48,6), 142'si erkek (% 51,4) olmak üzere 276 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler, “Schwartz Değerler Ölçeği” ve “Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu” ile toplanmıştır. T-testi, One way ANOVA, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniğinin kullanıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet açısından erkek öğrenciler “güç, hazcılık ve uyarılım” değerlerini, kız öğrenciler ise “evrensellik, uyma” değerlerini daha fazla önemsemektedirler. Örneklem grubunun değer sıralaması “dindarlık, iyilikseverlik, güvenlik, öz-yönelim, evrensellik, uyma, başarı, geleneksellik, uyarılım, güç, hazcılık” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada internet bağımlılığı ile “güç, hazcılık, uyarılım” değerleri arasında pozitif, “evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve dindarlık” değerleri arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Schwartz Değerler Ölçeği, Değer Yönelimleri, Ergen, İnternet Bağımlılığı.

### Abstract

The purpose of the present study was to reveal which of the values' effects were felt most by adolescents in their lives and whether different variables caused changes in their value preferences. Evaluating the relations between the adolescent's internet addiction levels and value tendencies formed another purpose of this study. There has not been found any study carried out in Turkey dealing the relation between the value tendencies of adolescents and internet addiction. It has been thought that investigating which values are most influential on adolescents and their relations with internet addiction will lend assistance to the efforts to prevent internet addiction. A total of 276 high school students including 134 (48,6%) females and 142 (51,4%) males studying at five different high schools in Afyonkarahisar province took part in the study. The data were collected using “Schwartz Value Inventory” and “Young's Internet Addiction Test-Short Form”. According to the findings obtained in the research in which T-test, One way ANOVA and Pearson's Moments Multiplication Correlation Technique were used in terms of gender, male students had a high opinion of the values of “power, hedonism, and stimulation” while female students cared more about the values of “universalism, conformity”. Value sequence of the sample group was identified as “piety, benevolence, security, self-direction, universalism, conformity, achievement, tradition, stimulation, power, and hedonism.” In the research, positive and significant relationships were found between internet addiction and values of “power, hedonism, and stimulation”; but negative and significant relationships were detected among the values “universalism, benevolence, tradition, conformity, and piety.”

**Keywords:** Schwartz Value Inventory, Value, Value Tendencies, Adolescent, Internet Addiction

\* Bu makale Sinop Üniversitesi tarafından 6-8 Ekim 2016 tarihinde gerçekleştirilen Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumunda sunulmuş olan “Lise Öğrencilerinde Değer Yönelimi ve İnternet Bağımlılığı İlişkisi” adlı tebliğin geliştirilmiş halidir.

\*\* (Dr. Öğretim Üyesi); Afyon Kocatepe Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, mebruredogan@gmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0002-9027-144X](https://orcid.org/0000-0002-9027-144X)

## Extended Summary

### Introduction

Value is defined as “abstract measurement for determining the importance of something” in the Turkish dictionary (TDK, 1988, p. 345). Rokeach defines value as “belief indicating a special behaviour” (Cited from Rokeach, 1973 by Emre, 2013, p. 7-18). Schwartz states that values are concepts or beliefs, related to desired situations or behaviours, lead in the selection and evaluation of the behaviours and incidents, and they are ordered as per to the level of significance (Schwartz, 1992, p. 4). Güngör defines value as “belief about whether something may be desirable or not” (Güngör, 1998, p. 27-28).

Schwartz explains 10 basic value categories that are in value scale and classified by Schwartz as follows (Schwartz, 1992, p. 5-12):

*Self-direction*: To be creative, to be free, to be able to select one’s own goals, curiousness, and independence.

*Stimulation*: A different life, an exciting life, and courageousness.

*Hedonism*: Pleasure, to enjoy life.

*Achievement*: To be ambitious, to be successful, to be talented, and to be effective.

*Power*: To have authority, to be healthy, to have social power, to be able to protect public image, and to be known as “social”.

*Security*: Public order, family security, national security, to return the favour, cleanness, sense of belonging, and to be healthy.

*Conformity*: To be obedient, self-discipline, kindness, and to respects parents and elders.

*Tradition*: To be respectful to tradition, to be modest, to have belief, and to accept one’s own life.

*Benevolence*: Helpfulness, to be faithful, forgiveness, honesty, to take responsibility, real friendship, and mature love.

*Universalism*: Open-mindedness, social justice, equality, to desire world peace, a world full of beauties, collaboration with nature, wisdom, and to protect environment.

Addiction is defined as the usage of any substance not for treatment or a physiological need in an ever-increasing amount (Şahin, 2007, p. 5), the inability to give up or control a substance-use or a behaviour (Günüç and Kayri, 2010, p. 220). Although the concept of addiction reminds the usage of chemical substances such as alcohol, marijuana, cocaine, and heroin, the nonchemical behavioural addictions such as computer, internet, technology, gambling, shopping, and TV watching have been also included in the list of addiction recently (Arisoy, 2009, p. 56).

### Purpose of the Study

The purpose of the study was to reveal which values’ effects are felt more in the lives of adolescents and whether various conditions cause any difference in the value preferences. Investigating the relationships between the level of the internet addiction and value orientations of the young people was among the purposes of the study.

Within the scope of the current research, the answers of the following questions were sought:

1. What are the value orientations and value orderings of the adolescents?
2. Whether do value orientations of the adolescents differ as per to gender?
3. Whether do value orientations of the adolescents differ as per to the high school that they study in?
4. What are the internet addiction levels of the adolescents?
5. Is there a relationship between value orientations and internet addiction levels of the adolescents?



### Method of the Study

**Study Group:** The present study was performed with 276 people selected with a simple random sampling method among the students studying in Süleyman Demirel Science High School (SDFL), Kamil Miras Anatolian High School (KMAL), Osmangazi Anatolian High School (OAL), Anatolian Imam Hatip High School (AİHL), and Emir Murat Özdilek Vocational and Technical Anatolian High School (EMÖMTAL) in Afyonkarahisar city centre.

### Data Collection Instruments:

*Schwartz Values Scale:* In the study, a version of the Schwartz Values Scale adapted into Turkish by Kuşdil and Kağıtçıbaşı (2000: 59-76) and developed by adding the religion dimension by Yapıcı and et al. and the version of which reliability and validity study were established again was used in order to identify value orientations of the adolescents (Yapıcı and Yürük, 2015, p. 5).

*Short Form of the Young Internet Addiction Test:* The form of the internet addiction scale developed by Young converted into its short form by Pawlikowski et al. which was adapted into Turkish and established the reliability and validity analysis by Kutlu et al. was used in the study (Kutlu, Savcı, Demir and Aysan, 2016, p. 71).

### Findings and Results

In the study, value ordering of the sample group was detected as “piety, benevolence, security, self-direction, universalism, conformity, achievement, tradition, stimulation, power, and hedonism”. According to gender, male students’ scores got in the value fields of “power, hedonism, and stimulation” were found significantly higher than female students; and female students’ scores obtained in the value fields of “universalism, conformity” were detected significantly higher than male students.

In regard to schools, despite changing its order, the last four values were revealed as “tradition, stimulation, hedonism, and power” in the research. While the students of SDF High School gave the success value in the fifth line, it was in the seventh line for the others. Piety was in the first line in AİHL and EMÖMTAL, in the third line in OAL, in the fourth line in KMAL, and in the seventh line in SDFL. Self-orientation including the features such as “to be creative, to be free, to be able to select one’s own goals, curiousness, and independence” was in the first line in OAL, KMAL and SDFL prioritizing academic achievement with respect to vocational high schools.

In the research, the sample was divided into three in terms of their internet addiction as follows: 19,4% (52) in low level, 60,8% (163) in mid-level, and 19,8% (53) in high level. Accordingly, it could be stated that the students having low and mid-levels score average were normal internet users, and 19,8% of the students whose score average level was high were internet addicted or they were the individuals who had the risk of addiction. It was seen that the internet addiction scores of the male students ( $\bar{X}=29,80$ ) were higher than scores of the female students ( $\bar{X}=27,61$ ), and the difference between them did not reach the level of significance. Moreover, according to the correlation analysis performed, there were significant positive relationships detected between internet addiction and “power, hedonism, and stimulation”, and significant negative relationships among the values of “universalism, benevolence, tradition, conformity, and piety”. A significant relationship was not detected between the values of achievement, self-direction, and safety. In line with the findings, it could be said that the levels of the samples’ internet addiction will increase as the levels of their “power, hedonism, and stimulation” increase, and as their levels of “universalism, benevolence, tradition, conformity, and piety” increase, levels of their internet addiction will decrease.

## Giriş

İnsan toplumlarının temel karakteristiğini oluşturan ve evrensel bir olgu olan sosyal değişim, kaçınılmaz olduğu kadar statikleşmeyi önlediği için gerekli bir durum olarak değerlendirilmektedir (Günay, 2012, s. 31). Ancak teknolojik gelişmelere paralel olarak iletişim olanaklarının artmasıyla hızlanan değişimin bazı problemlere yol açtığı da bir gerçektir. Toplumun değişime uyum sağlamasının güçlüğü, bireyin kimliğini nasıl koruyacağı, değerlerin dejenerasyonu tehlikesine karşı hangi önlemlerin alınmasının gerektiği, yerel kültürün nasıl muhafaza edileceği gibi sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Son zamanlarda değerlerin insan davranışlarının açıklanması ve toplumun anlaşılmasındaki önemi fark edildiğinden bu konuda yapılan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Mehmedoğlu, 2006, s. 134). Zira birey ve toplumun merkezî değerlerinin yanı sıra amaç ve araç değerlerinin, birincil, ikincil değerlerinin bilinmesi, birey ve toplum hakkında doğru yargılara ulaşmak açısından önem taşımaktadır. Modernleşme ve küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimden en çok etkilenen grubun gençler, etkili olduğu alanlardan birinin değer sistemleri olduğu söylenebilir. Buradan hareketle de değer konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunun gençlerle yapılmış olmasının nedeni anlaşılmalıdır. Gençlik ve değerler konusuna gösterilen ilgideki artış, değerlerin aşınmaya uğraması gerçeği, değerlere bireysel ve toplumsal hayatta duyulan ihtiyacın fark edilmesiyle de ilişkilidir. Zira gençlere kazandırılacak olumlu değerler, toplumların geleceğini garanti edebileceği gibi kendileri açısından çağın getirdiği problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Teknolojik gelişmeler, sosyal değişime etki eden faktörlerdendir. Her kuşaktan insanı etki alanına alan teknoloji, insanların hayatını yeniliklerle renklendirip kolaylaştırmasına rağmen bazı sorunların da kaynağını oluşturmaktadır. Bu sorunlardan biri de teknolojiyle insan hayatına giren internet ve internette geçirilen zamanın niteliği, niceliğidir. Zira bireyin internet başında geçirdiği sürenin kullanım amacıyla ilişkili olarak aşırılığı, internet kullanımını bağımlılığa dönüştüren sebepler arasında sayılmaktadır.

Ergenlik dönemi hayatın zorlu dönemelerinden biridir. Bu evrede bir taraftan kişiliklerini, kimliklerini oluşturmaya ve şekillendirmeye çabalayan gençler aynı zamanda sosyalleştikleri için çevre faktöründen fazlaca etkilenmektedir. Geleceğin emanet edileceği gençlerin değerlerle ilişkisini ortaya koymak, onların mevcut tutum ve davranışlarını anlamaya yardım edeceği gibi gelecekteki davranışlarını öngörmeye de yardımcı olabilecektir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s. 174). Diğer taraftan internet bağımlılığı tüm kesimlerde olduğu gibi ergenler için de önemli bir risk oluşturmaktadır. Özellikle öz-denetimini yeterince geliştirememiş bazı ergenlerin teknoloji ve internet karşısındaki savunmasız konumu, konunun dikkatle ele alınıp incelenmesini gerektirmektedir.

### Değer Kavramının Tanımı

Osmanlıca'da kıymet, İngilizce'de value, Almanca'da wert ve Fransızca'da valeur kelimelerinin karşılığı olan değer kavramı, Türkçe sözlükte "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü" olarak tanımlanmaktadır (Yeğin, Badıllı, Hekimoğlu, Çalım ve Kıymet, 1987, s. 530; Redhouse, 1993, s. 1092; Hançerlioğlu, 2003, s. 102; TDK, 1988, s. 345). Kelimenin etimolojisi incelendiğinde, değer kavramının ilk olarak yaklaşık 1300'lü yıllarda kullanıldığı, eski Fransızcadan geçtiği ve Latince "valere" (güçlü, iyi, değerli olmak) fiilinden türetildiği anlaşılmaktadır (Bacanlı, 2011, s.19).

Akademik camianın üzerinde fikir birliğine vardığı ortak bir değer tanımı bulunmamakla birlikte değer konusunda kuramlar geliştiren ve çalışmalarını bu konu üzerinde yoğunlaştıran bilim adamlarının sayısı hiçte az değildir (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012, s. 130). Psikoloji tarihinde değerle ilgili ilk bilimsel çalışma, 1928 yılında Spanger'ın değerlerle kişilik tipolojisi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı çalışmadır. Spanger'den sonra Allport, Vernon ve Lindzey de değerler üzerinde araştırmalar yapmış ve değerleri estetik, bilimsel, ekonomik, siyasî, sosyal ve dinî olmak üzere altı grupta toplamışlardır (Sarı, 2005, s. 77). Güngör ise buna ahlâkî değerleri eklemiş ve yedili bir değer gruplaması oluşturmuştur (Güngör, 1998, s. 86).

Değer konusundaki çalışmaları ile tanınan Rokeach, değeri "özel bir davranış tarzını gösteren inanç" olarak tanımlamaktadır. Ona göre iki ya da daha fazla şeyin önem sırası belirlenirken veya onlardan biri

tercih edilirken değerlere başvurulmaktadır. Bu ayrımı tespit edebilmek ancak “değerler sistemi” olarak isimlendirilen ve içerisinde değerlerin organize olduğu yapı ile mümkündür. Yine Rokeach’a göre değerler, göreceli önem sırasına göre değerler sisteminde belirlenmekte ve birbirlerine göre zihinde derecelendirilmektedir. Bireyin bu organizasyonda en yükseğe koyduğu değer, aynı zamanda onu en çok etkileyen değer olmaktadır ( Rokeach, 1973’ten aktaran Emre, 2013, ss. 7-18). Allport ise değeri “oldukça nötr bir biçimde, bireyin tercihen davranışta bulunması üzerindeki kanaati ve benlikle ilişkili algılanan anlamlar” olarak tanımlamaktadır (Allport, 1961, ss. 211-219’dan aktaran Mehmedoğlu, 2006, s. 135). Schwartz ise Rokeach’a benzer şekilde değerlerin kavramlar veya inançlar olduklarını, arzu edilen durumlar veya davranışlarla ilişkili olduklarını, özel durumları aştıklarını, davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde yol gösterdiklerini, önem derecesine göre sıralandıklarını belirtmektedir (Schwartz, 1992, s. 4).

Güngör değeri, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” olarak tanımlamaktadır. Ona göre değer, “bir inanç olması bakımından dünyamızın belli bir kısmı ile idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi” demektir. Ayrıca değer, inancın özel bir şeklidir ve bu yönüyle ondan daha yukarıda bir zihin organizasyonudur. Değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelmektedir. Örneğin insanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inanç, insan ilişkileriyle ilgili çeşitli hayat tecrübelerinden doğmuştur ve bunun içinde birden fazla inancın (insanın değerine inanma, iyilik yapmanın vicdan huzuru vereceğine inanma, yardımseverliğin barışa yol açacağına inanma, Tanrının yardım edenleri sevdiğine inanma vs.) katkısı vardır (Güngör, 1998, ss. 27-28).

İstenen bir sonuca ulaşmak için araç olarak kullanılan değerlere “araçsal ya da pragmatik değer” adı verilirken, bir şeyin kendisinden kaynaklanan, kendi içinde var olan değere “asli değer” denmektedir (Cevizci, 2013, s. 402). Yani amacını kendi içinde taşıyan değerlerin yanı sıra bu değerlere arabuluculuk eden araçsal değerler bulunmaktadır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2008, s. 337). Konuyla ilgili olarak Rokeach, Allport, Vernon ve Lindzey’in sınıflandırmasındaki değerler için “amaç değer”, amaç değerlere ulaşmak amacıyla oluşturulan değerler için “araç değer” ifadesini kullanmaktadır. Rokeach’ın belirlediği amaç ve araç değerlere Schwartz ve Bilsky yeni değer ifadeleri ekleyerek 30 amaç, 26 araç değerden oluşan bir değerler ölçeği geliştirmiştir (Sarı, 2005, s. 77).

Değerler sadece bilgi kaynağı olmayıp olaylar, nesnelere ve kavramlar arasında büyük resim içinde nasıl ilişki kurulacağını belirten inançlardır (Cüceloğlu, 2016). Tercihinde bulunurken kolaylık sağlayan inançların olmasının yanı sıra, onlar günlük hayatta önemli amaçlara hizmet eden kriterler ya da standartlardır. Bu standartları birey davranışlarını haklı çıkarmak, ahlâkî olarak yargılamak ve kendini başkaları ile kıyaslamak için kullanabilmektedir (Emre, 2013, s. 8). Diğer taraftan değerler insanlara neyin doğru, iyi, faydalı, önemli, güzel, yapıcı, vb. olduğunu söyleyen, yapılanın neden yapıldığı sorusuna cevap veren değerlendirme ölçütleridir (Bacanlı, 2011, s. 19). Kendini gerçekleştirmiş, olgunlaşmış insan olma kapasitesinin ortaya çıkmasına yardım eden değerler, bir taraftan hayatı geliştirip yüceltirken diğer taraftan kişiliğin merkezinde yer almaktadır. Bireyin benimsediği bir değer onun amacı haline gelmekte ve davranış standardı olmaktadır. Hökelekli’ye (2013) göre onlar aynı zamanda “eylemleri, yargıları, anlık hedefleri daha üst hedeflere taşımakta, nihai olarak nasıl olmak ve nasıl davranmak gerektiği hakkında bilgi vermektedir” (s. 265).

Değerlerin etkili olduğu alanların başında “kişilik” gelmektedir. Değerler insanların hayatlarına yön vererek davranışlarına etki ettiği gibi kişilik oluşumunu da doğrudan etkilemektedir. Bireyin yaşadığı toplumun kültürünün bir ögesi olan değerler, kimlik oluşumunu da doğrudan etkilemektedir. Değerler, bireysel ve toplumsal kimliğin oluşmasının yanı sıra “kolektif anlam” in oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Akyüz, 2014, s. 3). Hem psikolojik hem de toplumsal işlevleri bulunan değerler, bireylerarası ilişkilerde ve toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında adeta harç görevi görmektedir. Ancak değerler aynı toplumun fertlerini birbirine yaklaştırırken, farklı toplumları birbirinden ayırıştırılmaktadır. Sosyolojik açıdan kültür, sosyal psikolojik açıdan kimlik, psikolojik açıdan kişilikle ilişkili olduğu belirtilen değerler, bir kültürü zenginleştirip özgünleştirerek diğer kültürlerden ayırt etmektedir (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012, s. 130). Ayrıca onlar hem sosyal grup üyelerine sosyal çevrelerini algılama ve yargılama imkânı vermekte, hem de

grup içindeki ideal davranış şekillerini tayin etmektedir. Bu anlamda grupları, üyelerinin paylaştığı değerlerle karakterize etmek mümkündür (Yapıcı, 2004, s. 107).

Değerlerde değişimin sosyal, kültürel ve bireysel değişimlerle ilişkili olduğu ve bu durumun birdenbire olmayıp zaman içinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Yapıcı, Zengin, 2003, ss. 174-179). Aslında değerlerin soyut biçimleriyle değişmediği değişenin onlara verilen önem derecesi ve algılanış biçimi olduğu söylenebilir. Örneğin özgürlük değeri, insanlığın ortak değerlerindedir fakat onun algılanışı, toplumlara, sosyal şartlara ve çağlara göre değişiklik göstermiştir. Aristo'nun, "özgürlük iyi bir şeydir ama insanların bir kısmının köle kalması gerekir, yoksa gemilerin küreklerini çekecek kimse bulunamaz ve tabii sosyal hayat da yürümez" sözü, bunu doğrulamaktadır (Aydın, 2011, s. 45).

Değerlerin kaynağı ile ilgili tartışmalarda değerlerin temel olarak iki kaynağa dayandığı iddia edilmiştir. Bunlar, aşkın olan ilahi kaynaklar ve içkin olan toplumsal kaynaklardır. Buradan hareketle değerler sosyal ve dinî şeklinde ikili bir ayırıma tabi tutulabilir. Bu bağlamda toplumsal ihtiyaçların gereği olarak toplum tarafından üretilen ve benimsenen vatan sevgisi ve eşitlik gibi değerler sosyal değerlere örnek olarak gösterilebilir. Dinî değerler ise daha genel olup, yukarıda da ifade edildiği gibi kaynağını aşkın varlıktan almaktadır. Buna göre geniş toplum kesitlerinin ortak değeri olan dinî değerlerin daha uzun soluklu oldukları söylenebilir (Akyüz, 2014, s. 3; Mehmedoğlu, 2006, s. 134).

### **Schwartz Değer Kategorileri**

Literatürde değer alanında yapılan çalışmalarda "Schwartz'ın değerler yaklaşımı"nın ön plana çıktığı görülmektedir (Mehmedoğlu, 2006, s. 136). Schwartz ve arkadaşları öncelikle değer sınıflamasını oluştururken "Rokeach Değer Anketi"ndeki otuz altı değeri kullanarak Almanya, İsrail, Avustralya, Finlandiya, Hong Kong, İspanya ve Amerika gibi geniş bir coğrafyada çalışmalar yapmış ve değerlerin yapısını incelemişlerdir. Ardından onlar değer listesinde birtakım düzeltmeler yaparak aralarında Türkiye'nin de bulunduğu, örnekleme çoğunlukla öğrenci ve öğretmenlerden oluşan bir araştırma gerçekleştirmişler ve neticede on temel değer alanı ile sınıflandırdıkları elli altı maddelik Schwartz Değer Anketini oluşturmuşlardır. Bu on temel değere ek olarak Schwartz, 1992 yılında yaptığı sınıflandırmada maneviyat (spirituality) değerinin de bir diğer evrensel değer olabileceği ihtimali üzerinde durmuş, değer ölçeğine çeşitli kaynaklardan toplanan maneviyat değeri ile ilgili öğeleri dâhil etmiştir. Ancak sonraki çalışmalarda maneviyat değerinin farklı bir değer olarak ayrışmadığı tespit edildiği için maneviyat değer alanı, temel değer alanları grubundan çıkarılmış, bu alanda yer alan sorular maneviyatı temsil ettiği düşünülen geleneksellik, evrensellik ve iyilikseverlik gibi yakın temel değerlere dağıtılmıştır (Schwartz, 1992, s. 10; Emre, 2013, ss. 20-23).

Schwartz'a göre her bir değer tipi, diğer değer tipleriyle çatışabilen veya uyumlu olabilen sosyal, pratik, psikolojik sonuçlara sahiptir. Örneğin itaati ifade etmek amaçlı eylemler, muhtemelen bağımsızlık peşindeki eylemlerle çatışır fakat sosyal düzeni teşvik eden eylemlerle uyumludur. Schwartz, değer ölçeğinde yer alan ve sınıflandırmasını yaptığı on temel değer kategorisini şöyle açıklamaktadır (Schwartz, 1992, ss. 5-12):

*Özyönelim (Self-direction)*: Bu değer tipi bağımsız düşünce ve eylem olarak tanımlanabilir (seçme, yaratma, keşfetme). Öz yönelim, bağımsızlık ve özerkliğin birbiriyle ilişkili gereksinimlerini idare ve kontrol için bireyin ihtiyaçlarından türetilmiştir (yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi hedeflerini seçebilmek, meraklılık, bağımsızlık).

*Uyarılma (Stimulation)*: Aktivasyon düzeyini en uygun seviyede tutmak amacıyla uyarı ve çeşitlilik için bireyin ihtiyaçlarından türetilmiştir. Bu ihtiyaç, muhtemelen özyönelim değerlerinin altta yatan ihtiyaçlarıyla ilişkilidir (farklı bir yaşam, heyecanlı bir yaşam, cesurluk).

*Hazcılık (Hedonism)*: Hazcılık, bireyin kendisine haz veren memnuniyet duygusundan ve biyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Hazcılık değeri, önceleri Rokeach'ın ölçeğindeki mutluluk ve neşeli olmak değerlerini de içeren keyifli olma (enjoyment) kavramı ile ifade edilmiştir. Ancak bu değerın motivasyonel hedefi, "bireyin kendisi için duysal doyum veya zevk" olarak belirlenebilir (zevk, hayattan tat almak).

*Başarı (Achievement)*: Toplumsal standartlara göre kabul gören bireysel başarı, bu değer tipinin hedeflenen tanımıdır. Başarı değeri, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için kaynaklar sağlamalarını ve sosyal etkileşimde, kurumsal işleyişte başarılı olmalarının gereği olan yeterli performansı gösterebilmelerini anlatmaktadır. Öz-yönelim değerleriyle yakından ilişkili olan başarı değeri, geçerli olan kültürel standartlara göre yeterlik sahibi olmayı vurgular ki böylece birey toplumsal onay elde etmiş olmaktadır (hırslı olmak, başarılı olmak, yetenekli olmak, etkin olmak).

*Güç (Power)*: İnsanlar ve kaynaklar üzerinde egemenlik kurma ya da kontrol etme, sosyal statü elde etmeyi anlatan değer tipidir (otorite sahibi olmak, sağlıklı olmak, sosyal güç sahibi olmak, toplumsal imajı koruyabilmek, sosyal olarak tanınmak).

Güç ve başarı değerlerinin her birinde sosyal saygınlığa odaklanılmaktadır. Ancak başarı değeri (başarılı olmak, hırslı olmak), somut bir biçimde aktif yetkinlik göstergesini vurgularken, güç değeri (otorite, zenginlik), toplumsal yapı içerisinde baskın pozisyona ulaşmayı ya da onu korumayı anlatmaktadır.

*Güvenlik (Security)*: Benliğin, ilişkilerin ve toplumun istikrarı, ahengi, uyumu ve güven içinde olması, bu değerlerin temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Güvenlik değeri temel bireysel ve toplumsal ihtiyaçlardan doğmuştur (toplumsal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, iyiliğe karşılık vermek, temizlik, aidiyet duygusu, sağlıklı olmak).

*Uyma (Conformity)*: Sosyal normları ihlal etme veya diğerlerine zarar verme veya üzme ihtimali olan dürtüler, eğilimler ve eylemlerin sınırlandırılması bu değerlerin temel motivasyonudur. Genellikle başkalarıyla yakın ilişkiler kurarken ve günlük etkileşimlerde kendini kontrol etmeyi vurgulayan değerler, uyum değeri olarak tanımlanmaktadır (itaatkar olmak, öz-disiplin, nezaket, ebeveyne yaşlılara saygı göstermek).

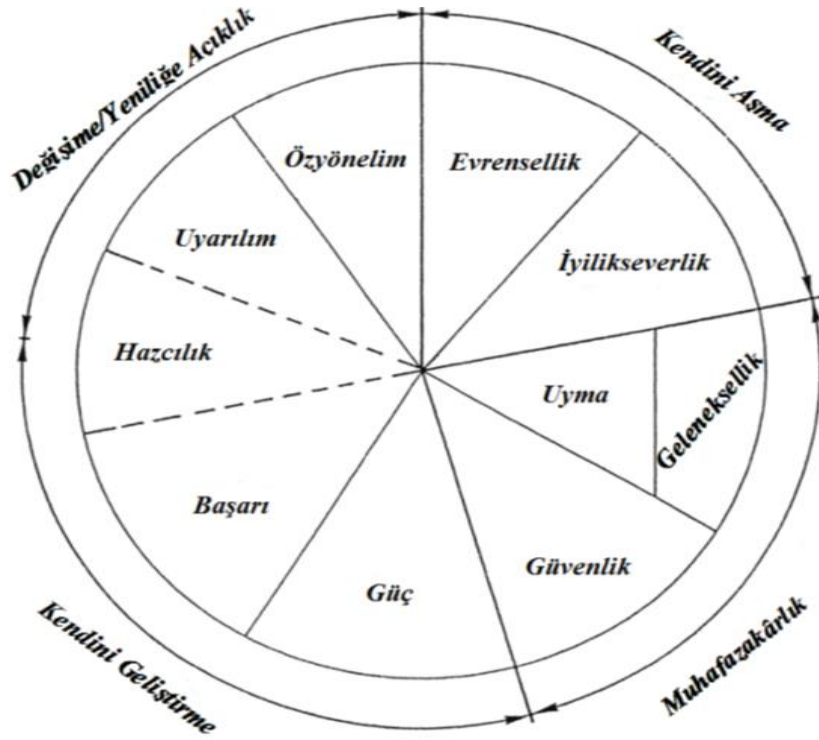
*Geleneksellik (Tradition)*: Her toplum kendi içinde kaderi ve paylaşılmış deneyimleri temsil eden pratikler ve semboller geliştirmiştir. Bunlara grup üyeleri tarafından değer atfedildiği gibi âdet ve gelenekler olarak da kabul görmektedir. Diğer yandan bu semboller bazen dinî ritüeller, inançlar ve davranışların formunu alabilmektedirler. Geleneksellik değerinin temel motivasyonu, bireyin kültür veya dininin kendisine empoze ettiği fikirler ve adetlerin kabulü, onlara bağlılık ve saygıdır (geleneğe saygılı olmak, alçakgönüllü olmak, inançlı olmak, yaşamını kabullenmek).

*İyilikseverlik (Benevolence)*: İyilikseverlik, günlük etkileşimde başkalarının mutluluğu ve refahı için endişelenmeye odaklanan, her ortamda bütün insanların refahı için endişelenmeye sevk eden prososyal bir değerdir. İnsanlarla sık sık kişisel temas kuran birinin onların refahını korumaya ve geliştirmeye çalışması söz konusu değerlerin temel motivasyonunu oluşturmaktadır (yardımseverlik, vefalı olmak, bağışlayıcılık, dürüstlük, sorumluluk üstlenmek, hakiki dostluk, olgunlaşmış sevgi).

*Evrensellik (Universalism)*: Schwartz, evrensellik değeriyle aralarında açık bir ilişki görülmemesine rağmen Maslow'un kendini gerçekleştirmiş insan kavramından yola çıkarak, birkaç örnek çalışmanın incelenmesi neticesinde bu yeni değer tipini evrensellik olarak isimlendirdiklerini belirtmektedir. Anlayışlı olma, takdir edebilme, hoşgörülü olma, doğayı koruma ve tüm insanların iyiliğini isteme gibi yönelimler evrensellik değerinin temel motivasyonunu oluşturmaktadır (açık fikirlilik, sosyal adalet, eşitlik, dünya barışını istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla birlik, bilgelik, çevreyi korumak). Evrensellikte tüm insanların odağa alınmasına karşın iyilikseverlikte dar bir grubun hedeflenmesi bu iki değeri birbirinden ayırmaktadır.

Schwartz, on temel değerlerin tespit edilmesinin yanı sıra değerler arasındaki dinamik ilişkilere de açıklık getirmiştir. Ona göre değer tiplerinin dinamik yapısında bazılarıyla çelişen, bazılarıyla uyumlu olan değerler vardır (Schwartz, 1992, s. 45; Emre, 2013, s. 24).





Şekil 1. Değer Tipleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Model (Schwartz, 1992, s. 45).

Bu dairesel sıralamada değerler, birbirleriyle çift kutuplu bir etkileşim halindedir. Aralarında uyum olan değerler, dairenin üst kısmında birbirine yakın sıralanırken aralarında uyum olmayan değerler merkeze göre zıt yönlerde konumlandırılmıştır. On ana değer, bu sıralamada dört temel kategoriye oluşturmaktadır. Bunlar güç ve başarı, “kendini geliştirme”; uyarılım ve özyönelim, “yeniliğe açıklık”; evrensellik ve iyilikseverlik, “kendini aşma”; güvenlik, uyma ve geleneksellik, “muhafazakârlık” tır. Hazcılık ise “kendini geliştirme” ve “yeniliğe açıklık” kategorilerinin ikisinde de yer almaktadır. Schwartz geleneksellik ve uyma değerlerine yakın ilişkili olduğu gerekçesiyle tek dilimde yer vermiştir. Zira her ikisi de toplumun belirlediği kurallara itaati içermektedir. Uyma, ebeveyn, öğretmen ve amir gibi günlük hayatta kendisine karşı sorumlu olunan bireylere itaati ifade ederken geleneksellik, dinî ve ahlâkî kurallara, örfilere itaati anlatmaktadır (Schwartz, 2006, s. 1; Emre, 2013, s. 22). Kendini geliştirme boyutu ile kendini aşma boyutu arasında çelişki bulunmaktadır. Zira kendini geliştirme, bireyin kendi hedefleri üzerine odaklanırken kendini aşma toplumun yararını gözetmekle ilgilidir. Bağımsız hareket edebilme, düşünebilme, hissetme ve yeni deneyimlere açıklıkla ilişkili “yeniliğe açıklık” boyutu ise kendini denetleme ve değişime direnç gösterebilme ile ilişkili “muhafazakârlık” boyutuyla çelişkilidir (Schwartz, 1992, s. 46; Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012, s. 131).

Birbirine komşu değerlerin kombinasyonunun yeni anlamlar taşıdığını belirten Schwartz bunları şöyle sıralamıştır (Schwartz, 1992, s. 14-15).

1. Güç ve başarı, birlikte de sosyal üstünlük ve itibarı
2. Başarı ve hedonizm, birlikte kendi isteklerine düşkünlüğü
3. Hedonizm ve uyarılım, birlikte duygusal olarak etkili bir şekilde hoş bir uyarılma arzusunu
4. Uyarılım ve öz-yönelim, birlikte ustalık ve değişime açıklık için içsel motivasyonu
5. Öz-yönelim ve evrenselcilik, birlikte bireyin kendi kararlarına güvenmesi, varlığın çeşitliliğiyle rahat bulmayı



6. Evrenselcilik ve yardımseverlik, birlikte diğerlerinin iyileştirilmesi ve bencil menfaatleri aşma (çoğu maneviyat değerleri bu kaygıyı paylaşır)
7. Geleneksellik ve uyma, birlikte özdenetim ve boyun eğmenin stresini (bazı maneviyat değerleri bu stresi paylaşır)
8. Uyma ve güvenlik, birlikte ilişkilerde düzen ve uyumun korunmasını
9. Güvenlik ve güç, birlikte kaynakları ve ilişkileri kontrol ederek tehditlerin üstesinden gelme ve stresten kaçınmayı içermektedir.

	Kaygı temelli hedefler Kayıp hedeflerinin engellenmesi Tehditlere karşı kendini koruma	Kaygı İçermeyen hedefler Kazanç hedeflerinin yükseltilmesi Öz-gelişme ve büyüme
<b>Birey Odaklı Değerler</b> (Bireyin ilgi alanlarını ve özelliklerini nasıl ifade ettiğini düzenleyen)	<b><u>Kendini Geliştirme</u></b> <i>Başarı</i> <i>Güç</i>	<b><u>Değişime/Yeniliğe Açıklık</u></b> <i>Hazcılık</i> <i>Uyarılım</i> <i>Özyönelim</i>
<b>Toplum Odaklı Değerler</b> (Bireyin sosyal olarak başkalarıyla nasıl ilişki kurduğunu ve onları nasıl etkilediğini düzenleyen)	<b><u>Muhafazakârlık</u></b> <i>Güvenlik</i> <i>Uyma</i> <i>Geleneksellik</i>	<b><u>Kendini Aşma</u></b> <i>Evrensellik</i> <i>İyilikseverlik</i>

Şekil 2. Evrensel Değer Yapısının Dinamik Temelleri (Schwartz, 2006, s. 965)

Schwartz değerleri bireysel ve toplumsal olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Şekil 2’de yer alan bireysel değerler *başarı*, *güç*, *hazcılık*, *uyarılım* ve *özyönelim* değerlerinden oluşmaktadır. Bu satırdaki değerlerin ortak yönü bireysel ilgi ve özelliklere vurgu yapmasıdır. *Güvenlik*, *uyma*, *geleneksellik*, *evrensellik* ve *iyilikseverlik* değer yönelimleri ise toplumsal değerlerden oluşmaktadır. Bu değerlerin vurgusu da bireylerin toplum ile olan etkileşimi üzerinedir. Ancak Şekil 1’deki *evrensellik* ve *güvenlik* değerlerine dikkat edilecek olursa onların bireysel değerlerin sınırında yer aldıkları görülmektedir. Tüm komşu değerler birbiriyle ilişki içinde olduklarından *evrensellik* ve *güvenlik* değerlerinin salt toplumsal değer olmadığını, hem toplumsal hem de bireysel niteliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Emre, 2013, s. 26).

### İnternet Bağımlılığı

Teknolojik gelişmelerle birlikte insan hayatına giren bilgisayar ve internet kullanımının bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi paylaşma konusunda getirdiği önemli kolaylıklar yanında kullanım sıklığına bağlı olarak birçok problemi de beraberinde getirdiği bilinmektedir. Yaşamının ilk yıllarından itibaren teknolojiyle yakın ilişkili olan günümüz gençliğinin önemli bir kısmı, zamanının büyük bölümünü bilgisayar veya internette geçirmektedir. Sosyalleşmesini dahi internet ortamında gerçekleştiren bazı gençlerin sanal ortamda kişilerarası iletişimi artarken, gerçek dünyadaki ilişkilerinin zayıfladığı, giderek gerçeklikten uzaklaşma ve

yalnızlaşma riski ile karşı karşıya kaldıkları bir vakıadır. Aynı zamanda eğitim hayatı devam eden bu kitle için internet, kolay yoldan ve oldukça kısa sürede bilgiye ulaşmak ve bu yolla bilgilerini artırma şansına sahip olmak anlamına da gelmektedir. Ancak yanlış ve sınırsız kullanım bu avantajı dezavantaja dönüştürebilmektedir (Karaca, 2007, s. 11). Özellikle ergenler arasında bilgisayara ulaşma ve onunla zaman geçirme imkânı daha fazla olduğundan, bilgisayar başında uzun zaman geçirme ve beraberinde gelen bağımlılık riski, onların fiziksel ve psikolojik gelişimi yanında sosyal becerilerini de olumsuz etkileyebilmekte ve bu durum akademik başarıyı düşürmektedir (Cengizhan, 2005, s. 84; Yüksel ve Yılmaz, 2016, s. 1032).

Bağımlılık, herhangi bir maddenin tedavi amaçlı veya fizyolojik bir ihtiyaca karşılık olmaksızın giderek artan miktarda kullanılması (Şahin, 2007, s. 5), bir madde kullanımını veya davranışı bırakamama veya kontrol edememe şeklinde tanımlanmaktadır. Kavram, uluslararası literatürde genellikle “addiction” ve “dependence” kelimeleriyle ifade edilmektedir (Günüç ve Kayri, 2010, s. 220). Bireyin değiştirilmesi zor olacak biçimde, bir maddeye ya da değişmez bir davranış kalıbına bağımlı duruma gelmesi olarak da tanımlanan (Arda ve ark, 2003, s. 65) bağımlılık terimini Dünya Sağlık Örgütü, alışkanlık ve tutsaklığı da kapsayan geniş bir anlamda kullanmaktadır (Hançerlioğlu, 2003, s. 42). Bağımlılık kavramı alkol, esrar, kokain, eroin gibi kimyasal madde kullanımını akla getirirse de son zamanlarda bilgisayar, internet, teknoloji, kumar, alışveriş, televizyon izleme, gibi kimyasal olmayan davranışsal bağımlılıklar da bağımlılık listesine dâhil edilmiştir. Tıpkı alkol-madde bağımlılıklarında olduğu gibi davranışsal bağımlılıklarda da çeşitli psikolojik, fizyolojik bağımlılık belirtileri (zihnin meşgul olması, duygu durum problemleri, toleranssızlık, yoksunluk, kişilerarası çatışma, davranışın tekrarlanması v.b.) gözlemlenebilmektedir. Aynı şekilde bağımlılığa konu olan davranışı kontrol edememe, olumsuz sonuçlarına rağmen davranış sürdürme gibi bağımlılık kavramı için ortak kabul edilen bazı özellikler, davranış bağımlılıklarında görülmektedir. Bir tür davranış bağımlılığı olan internet bağımlılığında ise genel olarak interneti kullanma isteğinin önüne geçilememesi, internete bağlanılmadığında aşırı sinirlilik hali ve agresifleşme, bireyin sosyal hayatı ve özel hayatında problemlerde artış gibi belirtilerden söz edilmektedir (Arısoy, 2009, s. 56).

İnternet bağımlılığı kavramı, uluslararası literatürde ilk kez, Goldberg’ın 1996 yılında şaka amaçlı bir mesaj göndermesi ile yer almaya başlamıştır. Daha sonra “internet bağımlılığı”nın yanı sıra aynı problemi anlatmak için “patolojik internet kullanımı”, “problemlili internet kullanımı”, “aşırı internet kullanımı”, “internet istismarı” gibi farklı kavramlar araştırmacı ve klinisyenler tarafından tercih edilmiştir. Temelde bu kavramların tümünün çıkış noktası, aşırı ve problemlili internet kullanımıdır (Günüç ve Kayri, 2010, s. 221; Dinç, 2010, s. 17).

Literatürde internet bağımlılığı kavramını ilk olarak tanımlayan ve tanı ölçütlerini oluşturan Young’a göre internet, kumara benzer şekilde bağımlılığa sebep olmaktadır. İnternet bağımlıları, kumarda olduğu gibi dürtü kontrol bozukluğu göstermektedir. Ancak DSM IV’te tanılanan bağımlılık kriterleri sadece kimyasal madde kullanımı için belirlenmiştir ve davranışsal bağımlılıkları içermemektedir. Davranışsal bağımlılıklar ise DSM IV’te “dürtü kontrol bozuklukları” olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle Young, kimyasal madde kullanımına benzemeyen internet bağımlılığının DSM IV’te ki karşılığının dürtü kontrol bozuklukları başlığı altında yer alan “patolojik kumar oynama” olduğuna, internet bağımlısı bireylerde davranışsal bir problem olan dürtü kontrol bozukluğu bulunduğu kanaat getirmiştir. Böylece Young, patolojik kumar oynama tanılama kriterlerini patolojik internet kullanımına uyarlamak suretiyle ilk kez “internet bağımlılığı” tanılama ölçütlerini oluşturan ve yayınlayan kişi olmuştur (Arısoy, 2009, s. 58; Dinç, 2010, ss. 19-20). Young bu kriterleri şu şekilde sıralamıştır: (Arısoy, 2009, s. 59).

1. Zihinsel olarak internetle aşırı ilgili olma (sürekli interneti düşünme ve internet aktivitelerinin hayalini kurma)
2. Giderek artan oranda keyif almak için internet kullanma ihtiyacı duyma.
3. İnternet kullanımını kontrol, azaltma veya bırakmaya yönelik denemelerde başarısızlık yaşama.
4. İnternet kullanımını azaltılması veya kesilmesi durumunda huzursuzluk, çökkünlük, öfke yaşama.

5. Her seferinde planlanandan daha fazla internette zaman geçirme.
6. İnternetin aşırı kullanılması sebebiyle yakın çevre ile sorunlar yaşama, eğitim ya da iş hayatında bazı fırsatları bu sebeple kaçırma.
7. İnternette kalma süresi ile ilgili yanlış bilgi verme.
8. İnterneti psikolojik problemlerinden uzaklaşmak için kullanma.

İnternet bağımlılığını tespit etmek için kullanılan ölçütlerden biri olan internette geçirilen zamanın uzunluğu, bağımlılığın belirtisi olarak görülebileceği gibi bağımlılığın sebebi veya bir sonucu da olabilir. Ayrıca bu tespit için internette geçirilen sürenin miktarından ziyade bu zamanın hangi amaçla kullanıldığı belirleyici olmaktadır (Günüç ve Kayri, 2010, s. 221).

### **İnternet Bağımlılığının Nedenleri**

İnternet bağımlılığının doğrudan ve dolaylı nedenleri bulunmaktadır. Kullanım amacı ve internet kullanım miktarı doğrudan nedenler arasında sayılırken; psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçların sanal ortamda tatmin edilmesi, öz-denetim eksikliği, internete erişim kolaylığı, yüksek hız, internetin bir eğitim aracı olarak kullanılması gibi etkenler bağımlılığa yol açan ve bağımlılık riskini artıran dolaylı nedenler arasında yer almaktadır (Ekşi ve Ümmet, 2013, s. 95; Günüç ve Kayri, 2010, s. 222).

İnternet kullanımının çocuklar ve gençler arasında yaygınlaşması ve bağımlılık haline gelmesinde, problemler aile içi ilişkilerin etken olabileceği, ailesinden beklediği ilgiyi göremeyen çocuk ya da gençlerin bu ihtiyaçlarını internette daha fazla zaman geçirerek gidermeye çalışmalarının bu sonuçta etkili olabileceği belirtilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde sosyal destek, gençlerin psiko-sosyal uyumlarını sürdürmelerinde temel ihtiyaçlardan biri olduğundan (Günüç, 2013, s. 89), gençlerin gerçek hayatta tatmin edemedikleri bu ihtiyaçlarını internet ortamında gidermeye çalışmaları, internet bağımlılığı açısından önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır (Ekşi ve Ümmet, 2013, s. 95).

Young bağımlıların interneti, hayatın gerçek ya da algılanan problemlerinden kurtulmak için psikolojik bir kaçış mekanizması olarak kullandıklarını ileri sürmektedir (Dinç, 2010, s. 47). Örneğin yalnızlık, bireyi aşırı internet kullanmaya yönelten sebepler arasında yer almaktadır. Ancak bireyin aşırı internet kullanımı nedeniyle zamanla toplumdan uzaklaşması da yalnızlaşmasında etkili olabilmektedir (Günüç ve Kayri, 2010, s. 222). Diğer taraftan ergenlik döneminde yaşanan kimlik krizi, meslek seçimi ve bu nedenle sınavlara girme zorunluluğu gibi süreçler, öğrencilerde stresi artırmaktadır. Problemleri ile başa çıkmak isterken etkisiz bir başa çıkma yöntemi olarak internete veya stresi azaltmak amacıyla bilgisayar oyunlarına yönelen gençlerde aşırı internet kullanımı tetiklenirken, bağımlılık riski artabilmektedir (Gökçearslan ve Günebatır, 2012, s. 14).

İnternet bağımlılığı konusunda yapılan araştırmalarda bağımlıların %50'nin başka bir psikiyatrik bozukluğunun olduğu belirlenmiştir. Genellikle internet bağımlılığına madde kullanımı, duyu durum bozuklukları, anksiyete bozukluğu, depresyon gibi psikolojik problemler eşlik etmektedir. Diğer taraftan bu bireylerin bazılarının narsistik ve antisosyal kişilik bozukluğu gibi kişilik problemleri yaşadıkları, önceden dürtü kontrol bozukluğu ya da madde bağımlılığı sorunu olanların interneti aşırı ve patolojik düzeyde kullanma eğilimlerinin olduğu saptanmıştır. Ülkemizde yapılan bir araştırmada gençlerde dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, sosyal fobi, hafif depresyon gibi problemlerin bulunmasının veya ailede bağımlılığa yatkınlığın olmasının riskli internet kullanımında artışa yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır (Arısoy, 2009, s. 59).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı ergenlerin hayatlarında hangi değerlerin etkisini daha çok hissettiklerini, çeşitli şartların değer tercihlerinde değişikliğe yol açıp açmadığını ortaya koymaktır. Gençlerin internet bağımlılığı düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemek araştırmanın amacı arasındadır. Literatür incelendiğinde değer yönelimleri ile ilgili çalışmalar bulunsa da değer yönelimlerinin internet bağımlılığı ile

ilişkinin ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gençlerde değerlerin internet bağımlılığıyla ilişkisinin incelenmesiyle hangi değerlerin internet bağımlılığını destekleyen nitelik taşıdığı, hangi değerlerin kazandırılmasının bağımlılık riskini azaltabileceği tespit edilebileceğinden ve değerler eğitimi planlamalarında bu değerlere yer verilerek koruyucu işlev görmesi sağlanabileceğinden araştırma önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1 Ergenlerin değer yönelimleri ve değer sıralamaları nasıldır?
- 2 Ergenlerin değer yönelimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3 Ergenlerin değer yönelimleri öğrenim gördükleri liseye göre farklılaşmakta mıdır?
- 4 Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri nasıldır?
- 5 Ergenlerin değer yönelimleri ile internet bağımlılığı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## Araştırmanın Yöntemi

### Çalışma Grubu

Araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Süleyman Demirel Fen Lisesi, Kamil Miras Anadolu Lisesi, Osmangazi Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Emir Murat Özdilek Mesleki Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit tesadüf örnekleme yoluyla seçilen 276 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

*Schwartz Değerler Ölçeği:* Araştırmada ergenlerin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000, ss. 59-76) tarafından Türkçeye uyarlanan Schwartz Değerler Ölçeği'ne Yapıcı ve arkadaşları tarafından dindarlık boyutu eklenerek oluşturulmuş ve yeniden geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış versiyonu kullanılmıştır. Altmış iki maddeden meydana gelen ve on bir değer kategorisinden oluşan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı, tüm ölçek için .92, alt boyutlar için ise .63 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçme aracı "hiç önemli değil" ile "en üst düzeyde önemli" arasında değişen beşli likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada dindarlık boyutu, "muhafazakârlık" alanının içinde yer almakta olup ibadetleri yerine getirmek ve dinî inançların rehberliğinde günlük hayattaki tutum ve davranışları belirlemek ile ilgilidir (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012, ss. 133-134; Yapıcı ve Yürük, 2015, s. 5).

*Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu:* Araştırmada Young tarafından geliştirilen internet bağımlılığı ölçeğinin Pawlikowski ve arkadaşları tarafından kısa forma dönüştürülmüş şeklinin Kutlu ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmış formu kullanılmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipidir. Türkçeye uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi uyum verdiği, iç tutarlık güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması internet bağımlılığı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken en yüksek puan 60'tır (Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan, 2016, s. 71).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için örneklem grubuna 300 adet veri seti dağıtılmış, bunların 24'ü, maddelerin bir kısmı işaretlenmediği veya gelişigüzel işaretlendiği anlaşıldığı için değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam 276 veri seti istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Veriler SPSS 17.0 bilgisayar istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde değer yönelimlerinde demografik değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Değer yönelimleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkileri tespit etmek için ise korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Tablo 1. Demografik Değişkenlere Göre Örneklem Grubunun Dağılımı

Yaş	N	%
14,00	92	33,3
15,00	101	36,6
16,00	32	11,6
17,00	40	14,5
18,00	11	4,0
Toplam	276	100,0
Cinsiyet	N	%
Kız	134	48,6
Erkek	142	51,4
Toplam	276	100,0
Öğrenim Görülen Okul	N	%
Süleyman Demirel Fen Lisesi	42	15,2
Kamil Miras Anadolu Lisesi	59	21,4
Osmangazi Anadolu Lisesi	61	22,1
Afyon Anadolu İmam Hatip Lisesi	57	20,7
Emir Murat Özdilek Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	57	20,7
Toplam	276	100,0
Sınıf Düzeyi	N	%
9.	151	54,7
10.	66	23,9
11.	19	6,9
12.	40	14,5
Toplam	276	100,0
Sosyo Ekonomik Düzey	N	%
Alt	14	5,1
Orta	181	65,6
Üst	81	29,3
Toplam	276	100,0

Örneklem grubunun özellikleri incelendiğinde yaşlarına göre % 33,3'ünün (92) "14" yaş grubunda, % 36,6'sının (101) "15" yaş grubunda, % 11,6'sının (32) "16" yaş grubunda, % 14,5'ünün (40) "17" yaş grubunda ve % 4'ünün (11) "18" yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca örneklem grubunun % 51,4'ünü (142) erkekler, % 48,6'sını (134) ise kızlar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 15,2'si (42) Süleyman Demirel Fen Lisesinde, % 21,4'ü (59) Kamil Miras Anadolu Lisesinde, % 22,1'i (61) Osmangazi Anadolu Lisesinde, % 20,7'si (57) Afyon İmam Hatip Lisesinde, % 20,7'si (57) Emir Murat Özdilek Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca örneklem grubunun % 54,7'si (151) 9. sınıf, % 23,9'u (66) 10. sınıf, % 6,9'u (19) 11. sınıf, % 14,5'i (40) 12. sınıf düzeyindedir. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre örneklem grubunun % 5,1'i (14) alt, % 65,6'sı (181) orta, % 29,3'ü (81) üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır.

## Değer Yönelimleri ile İlgili Bulgular

Tablo 2. Cinsiyete Göre Değer Tercihlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Kız (N=134)		Erkek (N=142)		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Güç	3,43	,662	3,63	,707	-2,394	,017*
Başarı	3,99	,678	4,07	,607	-1,059	,291
Hazcılık	3,19	,775	3,69	,705	-5,564	,000**
Uyarılım	3,55	,811	3,79	,667	-2,729	,007*
Özyönelim	4,23	,485	4,19	,555	,675	,500
Evrensellik	4,27	,529	4,15	,498	2,021	,044*
İyilikseverlik	4,25	,528	4,16	,496	1,329	,185
Geleneksellik	3,80	,787	3,81	,627	-,150	,881
Uyma	4,21	,658	4,06	,589	1,989	,048*
Güvenlik	4,24	,477	4,16	,463	1,314	,190
Dindarlık	4,26	,809	4,29	,692	-,293	,769

\*p<.05 \*\*p<.001

Araştırmada cinsiyete göre bazı değer alanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin “güç, hazcılık ve uyarılım” değer alanlarında aldıkları puanların kız öğrencilerden; kızların “evrensellik, uyma” değer alanlarında aldıkları puanların erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Başarı, özyönelim, iyilikseverlik, geleneksellik, güvenlik, dindarlık” değer alanlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaya rastlanmamıştır.

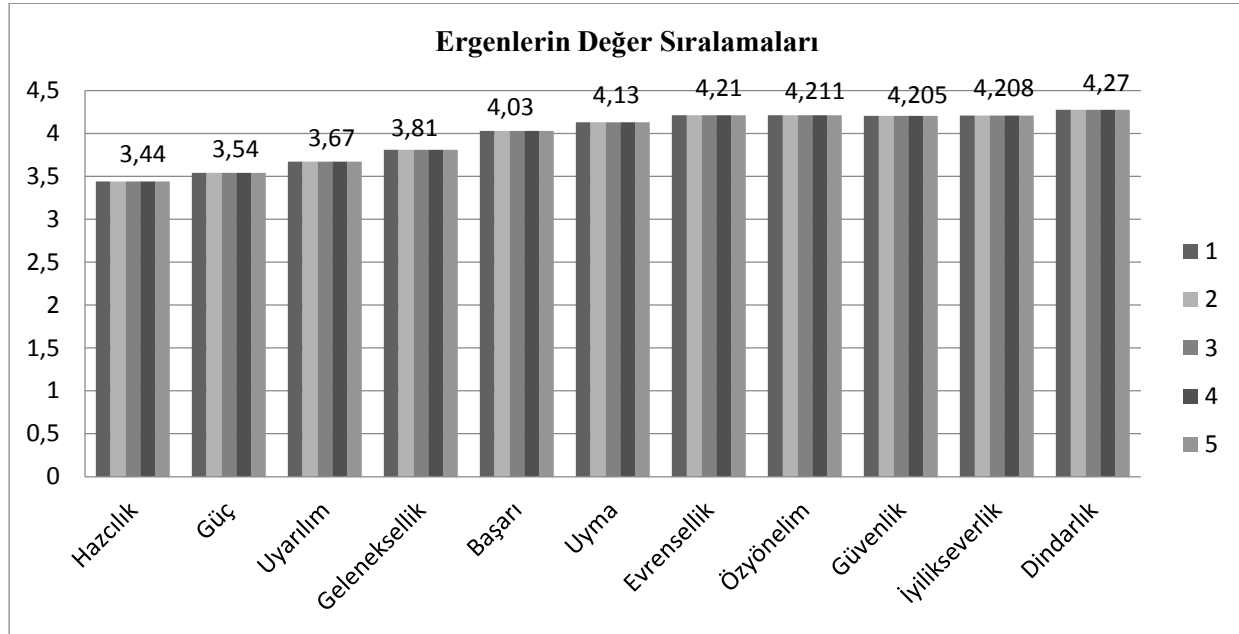
Tablo 3. Öğrenim Görülen Okullara Göre Değer Sıralamaları

Sıra	Değer Tipi	Süleyman	Kamil Miras	Osmangazi	Afyon Anadolu	Emir Murat				
		Demirel Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Özdilek Mesleki Teknik Anadolu Lisesi				
		$\bar{X}$	Değer Tipi	$\bar{X}$	Değer Tipi	$\bar{X}$	Değer Tipi	$\bar{X}$	Değer Tipi	$\bar{X}$
1	Öz-yönelim	4.01	Öz-yönelim	4.34	Öz-yönelim	4.28	Dindarlık	4.67	Dindarlık	4.38
2	Güvenlik	3.98	Güvenlik	4.31	Uyma	4.28	İyilikseverlik	4.44	İyilikseverlik	4.22
3	Evrensellik	3.93	Evrensellik	4.28	Dindarlık	4.24	Evrensellik	4.38	Evrensellik	4.14
4	İyilikseverlik	3.92	Dindarlık	4.24	Güvenlik	4.23	Güvenlik	4.33	Uyma	4.13
5	Başarı	3.78	İyilikseverlik	4.18	Evrensellik	4.22	Uyma	4.27	Öz-yönelim	4.09
6	Uyma	3.75	Uyma	4.12	İyilikseverlik	4.19	Öz-yönelim	4.26	Güvenlik	4.08
7	Dindarlık	3.70	Başarı	4.07	Başarı	4.06	Başarı	4.21	Başarı	3.97
8	Geleneksellik	3.67	Geleneksellik	3.78	Geleneksellik	3.65	Geleneksellik	4.08	Uyarılım	3.92
9	Uyarılım	3.59	Uyarılım	3.54	Uyarılım	3.62	Uyarılım	3.68	Geleneksellik	3.82
10	Hazcılık	3.55	Güç	3.48	Güç	3.55	Güç	3.53	Hazcılık	3.62
11	Güç	3.50	Hazcılık	3.18	Hazcılık	3.50	Hazcılık	3.40	Güç	3.62

Tablo 3’te öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre değer sıralamaları görülmektedir. Buna göre okulların değer tercih sıralamalarındaki bazı benzer ve farklılıklar dikkat çekmektedir. Örneğin son dört değer okullara göre sırası değişmekle birlikte “Geleneksellik, Uyarılım, Hazcılık, Güç” olduğu tespit edilmiştir. SDF Lisesi öğrencileri başarı değerine beşinci sırada yer verirken bu sıra diğerlerinde yedidir.



Dindarlık AİHL’de ve EMÖMTAL’da birinci sırada iken OAL’de üç, KMAL’de dört, SDFL’de yedinci sıradadır. Meslek liselerine göre akademik başarıyı önceleyen OAL, KMAL ve SDFL’de “yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi hedeflerini seçebilmek, meraklılık, bağımsızlık” gibi özellikleri içeren öz- yönelim birinci sıradadır.



Şekil 3. Ergenlerin Değer Sıralamaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimlerine göre almış oldukları genel puan ortalamaları sıraya konulduğunda değer sıralaması ortaya çıkmaktadır. Şekil 3’teki grafikte görüldüğü gibi örneklem grubunun değer sıralaması “dindarlık, iyilikseverlik, güvenlik, öz-yönelim, evrensellik, uyma, başarı, geleneksellik, uyarılım, güç, hazcılık” şeklinde gerçekleşmiştir.

### İnternet Bağımlılığı ile İlgili Bulgular

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeyleri

İnternet Bağımlılığı Düzey	N	%	$\bar{X}$	Sd
Düşük ( $\bar{X}-Sd$ )	52	19,4	15,86	1,703
Orta ( $\bar{X}$ )	163	60,8	27,58	5,383
Yüksek ( $\bar{X}+Sd$ )	53	19,8	45,01	4,749
<b>Toplam</b>	<b>268</b>	<b>100</b>	<b>28,75</b>	<b>10,403</b>

Araştırmada örneklemin internet bağımlılığı puanlarının 52’si (%19,4), düşük, 163’ü (% 60,8) orta, 53’ü (%19,8) yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Buna göre düşük ve orta düzeyde puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin normal internet kullanıcısı olduğu, yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip olan % 19,8’inin ise internet bağımlısı veya bağımlılık riski taşıyan bireyler oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre İnternet Bağımlılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Bayan	128	27,61	10,62	1,722	,086*
Erkek	140	29,80	10,12		

\*p>.05

Tablo 5 incelendiğinde erkek öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarının ( $\bar{X}$ =29,80), bayan öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X}$ =27,61) yüksek olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmadığından cinsiyet değişkeninin internet bağımlılığı puanlarında farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

### Değer Yönelimleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerle İlgili Bulgular

Tablo. 6. Değer Yönelimleri ile İnternet Bağımlılığı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

Değer Yönelimleri	İnternet Bağımlılığı
Güç	,166**
Başarı	-,117
Hazcılık	,289**
Uyarılım	,197**
Özyönelim	-,087
Evrensellik	-,262**
İyilikseverlik	-,216**
Geleneksellik	-,140*
Uyma	-,233**
Güvenlik	-,058
Dindarlık	-,155*

Araştırmada örneklemin değer yönelimleri ile internet bağımlılığı skorları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre internet bağımlılığı ile güç değer yönelimi arasında ( $r=,166^{**}$ ,  $p<.01$ ), hazcılık yönelimi arasında ( $r=,289^{**}$ ,  $p<.001$ ), uyarılım arasında ( $r=,197^{**}$ ,  $p<.001$ ) pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı ile evrensellik değeri arasında ( $r= -,262^{**}$ ,  $p<.001$ ), iyilikseverlik değeri arasında ( $r= -,216^{**}$ ,  $p<.001$ ), geleneksellik değeri arasında ( $r= -,140^{*}$ ,  $p<.05$ ), uyma değeri arasında ( $r= -,233^{**}$ ,  $p<.001$ ) ve dindarlık değeri arasında ( $r= -,155^{*}$ ,  $p<.05$ ) negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı ile başarı değer yönelimi arasında ( $r= -,117$ ,  $p>.05$ ), özyönelim arasında ( $r= -,087$ ,  $p>.05$ ) ve güvenlik değeri arasında ( $r= -,058$ ,  $p>.05$ ) ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ergenlerin hayatlarında hangi değerlerin etkisini daha çok hissettikleri ve çeşitli değişkenlerin değer tercihlerinde değişikliğe yol açıp açmadığının yanı sıra gençlerin internet bağımlılığı düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmada erkek öğrencilerin “güç, hazcılık ve uyarılım” değer alanlarında aldıkları puanların kız öğrencilerden; kızların “evrensellik, uyma” değer alanlarında aldıkları puanların erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Emre'nin KKTC'de değer yönelimleri konusunda yapmış olduğu araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Söz konusu araştırmada hazcılık ve uyarılım değer alanlarında erkek katılımcıların puanlarının kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Emre, 2013, s. 53). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerinin incelendiği araştırmada ise güç, evrenselcilik, güvenlik, dindarlık ve iyilikseverlik değerlerinde kız öğrencilerin, hazcılık değerinde ise erkek öğrencilerin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özcan ve Erol, 2017, s. 927). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada ise

kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyma ve güvenlik boyutlarında aldıkları puanların ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Yılmaz, 2009, s. 119). Üniversite öğrencilerinin değer tercihlerinin incelendiği bir çalışmada “güç ve hazcılık” değer alanlarında erkeklerin, “öz denetim, yardımseverlik, uyum ve güvenlik” değer alanlarında bayanların puanları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Dilmaç, Bozeyikli ve Çıkılı, 2008, s. 15). İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise erkek öğrenciler heyecan ve yenilik arayışı temalarının olduğu “uyarılım” değer alanında, kız öğrenciler ise “evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma” değer alanlarında anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır (Arslan ve Tunç, 2013, s. 21).

Araştırmaların çoğunda bazı değer alanlarında cinsiyet bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilirken bazı değer alanları arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyine ulaşmadığı belirlenmiştir. Erkekler ve bayanlar arasında bazı değer alanlarında görülen farklılıklar gerek her iki cinsin kendine özgü karakteristikleri gerekse toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olabilir. Zira sosyal çevre bireylere mantıksal bir kanıtı gerek duymadan toplumun değer yargılarını aşılıyarak ondan bunları benimseyip hissetmesini, yaşamasını ve hayatını bunlara göre düzenlemesini istemektedir (Karaca, 2016, s. 43). Her ne kadar toplumsal değişimin bir neticesi olarak toplumsal cinsiyet rollerinde değişiklikler olsa da geleneksel kabuller ve yaşam tarzları değişime direnmektedir. Toplumun geleneksel kültürü, kadınlardan kadına özgü, erkeklerden erkeğe özgü davranış beklemektedir (Vatandaş, 2007, ss. 48-49). Örneğin erkeklerin macera içeren değerlere daha fazla kıymet vermeleri, sosyal hayatta kızlardan daha rahat hareket edebilmelerine bağlanabilir (Aydın, 2011, ss. 139,141). Değerlerin kazanılmasında kültürlenmenin rolü düşünüldüğünde kızlara oranla erkek öğrencilerin “güç, hazcılık ve uyarılım” değerlerine; erkeklere oranla kız öğrencilerin “evrensellik, uyma” değerlerine daha fazla önem vermesi, toplumsal cinsiyet rolleriyle açıklanabilir bir durumdur. Ancak konuyla ilgili yapılan çalışmalarda benzerliklerin yanında farklılıkların olması araştırma sonuçlarının örneklem grubunun özelliklerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okulların eğitimde genel hedeflerinin yanı sıra okul türlerine göre değişebilen özel hedefleri bulunmaktadır. Bu özel hedefler öğrencilerin zihin dünyalarında farklılıklar oluşturabileceği gibi değer yargılarında, davranışlarında, dünyaya bakışlarında farklılıklar oluşturabilir. Örneklem grubumuz içerisinde yer alan SDFL akademik çalışmayı önceleyen, bilim adamı yetiştirmeyi hedefleyen bir okul türü iken AAİHL din eğitimi veren ve EMÖTAL turizm eğitimi veren okullardır. KMAL ve OAL ise akademik başarıyı önemseyen fakat daha genel amaçları olan okul türleridir. Dolayısıyla farklılaşmaların okul türleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerinin incelendiği bir çalışmada öğrenim gördükleri fakülteye göre öğrencilerin değer yönelimlerinin farklılaştığı belirlenmiştir (Özcan ve Erol, 2017, ss. 928-929).

Okul türlerine göre değer sıralamaları incelendiğinde bazı benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir. Örneğin son dört değer okullara göre sırası değişmekle birlikte “Geleneksellik, Uyarılım, Hazcılık, Güç” olduğu tespit edilmiştir. SDFL öğrencileri “başarı” değerine beşinci sırada yer verirken bu sıra diğerlerinde yedidir. “Dindarlık” AİHL’de ve EMÖMTAL’da birinci sırada iken OAL’de üç, KMAL’de dört, SDFL’de yedinci sıradadır. Meslek liselerine göre akademik başarıyı önceleyen OAL, KMAL ve SDFL’de “yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi hedeflerini seçebilmek, meraklılık, bağımsızlık” gibi özellikleri içeren “öz- yönelim” birinci sıradadır.

“Dindarlık” değerinin AİHL’de birinci sırada olması, bu sonucun okul türünün özel amaçlarıyla ilişkisini düşündürmektedir. Zira din eğitimi alan gençler, dinin etkisini daha fazla hissetmiş olabilirler ve bu gençlerin tutumlarının çoğunlukla dinden beslendiğinden söz edilebilir. Ancak araştırma sonuçlarından yola çıkarak din eğitimi almayan öğrencilerin de dinî değerlere önem verdikleri söylenebilir. Dinî değerlerin dinî eğitim veren okulların dışındaki okullarda eğitim gören öğrenciler tarafından da vurgulanan değerler olması, sosyo-kültürel yapıda dinin hâlâ önemli bir kurum olarak algılandığı, bu sebeple gerek kimlik gerekse kişiliklerin oluşmasında ve şekillenmesinde dinin doğrudan ya da dolaylı etkisinin derinden hissedildiği anlamına gelebilir (Yapıcı ve Zengin, 2003, ss. 185-188).

Gençlerin değer sıralamalarını bilmek onların davranış ve tutumlarını hangi değer en çok belirlediğini tespit etmek anlamına gelmektedir. Zira Güngör'e göre teorik olarak varlığı mümkün olan bütün değerler bir kimseye sunulur ve bunların bir sıralaması yapılırsa, onun en üste koyduğu değer aslında onu en fazla etkileyen değerdir. Diğer değerler ise bireyin gerek psikolojik gerekse sosyal açıdan mutluluğu ve huzuru için vasıta konumundadır (Güngör, 1998, s. 44). Araştırma bulgularına göre örneklem grubunun değer sıralaması "dindarlık, iyilikseverlik, güvenlik, öz-yönelim, evrensellik, uyma, başarı, geleneksellik, uyarılım, güç, hazcılık" şeklinde gerçekleşmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların en çok önemsendiği üç değer "dindarlık, iyilikseverlik ve güvenlik", en az önemsendiği üç değer "uyarılım, güç, hazcılık" olduğu anlaşılmaktadır. Aradaki değerler "öz-yönelim, evrensellik, uyma, başarı, geleneksellik" olmuştur. Ancak burada "iyilikseverlik, güvenlik, öz-yönelim, evrensellik" değer alanlarında öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduklarını da belirtmek gerekmektedir.

Değerlerle ilgili yapılmış bazı çalışmalarda sıralamalarda değişiklikler olsa da araştırmada elde ettiğimiz sonuçların benzerlerine ulaşılmıştır. Ancak değer sıralamasında dindarlığın birinci sırada yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar gençlerin içinde yaşadıkları toplumun değerlerini benimsemeleri önemli ölçüde okul dışı ortamlarda gerçekleşiyor olsa da, bu konuda örgün eğitimin katkısını unutmamak gerekmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, s. 185). Ülkemizde son yıllarda "Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an'ı Kerim" gibi dersler İmam Hatip Liseleri dışındaki okullarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Ergenlerin genel değer sıralamasında "dindarlık" değerinin birinci sırada olmasında bu dersler etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan ikinci ve üçüncü sırada yer alan iyilikseverlik ve güvenlik değerlerinden güvenliğin modelde dindarlığın içinde bulunduğu muhafazakârlık değer grubunda yer alması ve iyilikseverlik değerinin de bitişik değer olması dindarlığın birinci değer olmasını anlamlı hale getirmektedir. Dolayısıyla gençler sadece dindarlığı değil, dindarlığın gerektirdiği değerleri de önemsemektedirler. Bulgular son zamanlarda gençlerin dini değerlerden uzaklaştıkları, inanç problemleri yaşadıkları hatta gençler arasında "ateizm, deizm" gibi inanç biçimlerini benimseme oranlarında artış olduğu yönündeki iddiaların gerçeklikten uzak olduğuna da işaret edebilir.

Toplumsal şartlar değiştikçe, şartların değişimine bağlı olarak toplumdaki değerler hiyerarşisinde değişimler olabilmektedir. Örneğin anarşinin arttığı dönemlerde güvenliğe verilen önem artarken, böyle bir tehlikenin olmadığı bir dönemde birey özgürlüğü öncelikli bir değer olarak görülebilir (Özensel, 2003, ss. 235-236). Üçüncü sırada yer alan güvenlik değerinin Schwartz Değerler Ölçeği kullanılarak yapılan diğer çalışmaların çoğunda ilk üç değer arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'nin terör tehdidi altında olan bir ülke olması, komşu ülkelerde yaşanan iç karışıklık ve savaşlar güvenlik değerinin gençler tarafından seçilmesinde etkili olmuş olabilir.

Literatür incelendiğinde ülkemizde yapılan diğer araştırma bulgularının çalışma sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Zira bu araştırmalarda en çok benimsenen değerler sıralamasında araştırma bulgularıyla benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da bulunmakta fakat en az önemsenen değerlerin "hazcılık, güç ve uyarılım" olduğu görülmektedir (Emre, 2013, s. 74; Arslan ve Tunç, 2013, ss. 15-17; Mehmedoğlu, 2006, s. 149; Özcan ve Erol, 2017, ss. 926).

Öğrenciler interneti daha fazla kullanmaları ve interneti diğer gruplara göre sosyal amaçlarla kullanma eğilimleri nedeniyle internet bağımlılığı için risk grubu olarak değerlendirilmektedir (Aslan ve Yazıcı, 2016, ss. 111). Araştırmada ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri incelenmiş, öğrencilerin % 19,8'inin yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin tamamı internet bağımlısı olmasa da normal internet kullanıcısı olmadıkları, internet bağımlısı ya da bağımlılık riski taşıyan bireyler oldukları söylenebilir. Yapılan başka bir araştırmada ergenlerin %3,6'sının internet bağımlılığı profili gösterdiği, %21,8'inin internet bağımlılığının sınırında olduğu ve dörtte üçünün (%74,6) ise normal internet kullanıcısı olduğu belirlenmiştir (Şimşek, Kılıç ve Şimşek, 2015, s. 10). Isparta'da lise öğrencilerinin internet bağımlılıklarını inceleyen bir araştırmada ise öğrencilerin olası internet bağımlılığı yaygınlığı, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde % 19 olarak tespit edilmiştir (Kocaman, Aktepe ve Sönmez, 2017,

s. 602). Balıkesir’de lise öğrenciler ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin % 16,3’ünün internet bağımlılığı düzeyleri yüksektir (Yılmaz, 2014, s. 137).

Cinsiyet açısından araştırmada erkek öğrencilerin internet bağımlılığı puanları, kız öğrencilerin puanlarından yüksek olmasına rağmen aralarındaki farklılık anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Literatürde internet bağımlılığına ilişkin yapılan araştırmalarda erkeklerin interneti daha fazla kullandıklarını ve bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğunu gösteren (Morsünbül, 2014, ss. 77-83; Şimşek, Kılıç ve Şimşek, 2015, s. 10; Kocaman, Aktepe ve Sönmez, 2017, s. 604) bulguların yanı sıra bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Batıgün ve Hasta, 2010, s. 217; Aslan ve Yazıcı, 2016, s. 114; Gündüz, Ekşioğlu ve Tarhan, 2017, s. 82).

Araştırmada örneklemin değer yönelimleri ile internet bağımlılığı skorları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizinde internet bağımlılığı ile “güç, hazcılık, uyarılım” arasında pozitif; “evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve dindarlık” değerleri arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Başarı, öz-yönelim ve güvenlik değeri arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bulgular doğrultusunda örneklemin “güç, hazcılık, uyarılım” düzeyleri arttıkça internet bağımlılığı düzeylerinin artacağı, “evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve dindarlık” düzeyleri arttıkça internet bağımlılığı düzeylerinin düşeceği söylenebilir.

İnternetin faydalı yönleri bulunmakla birlikte, herkesin kullanımına açık olması bazı problemlere sebep olabilmektedir. Güvensiz bilgi, internet aracılığıyla işlenen bilişim suçları ve internet bağımlılığı bu problemlerden bazılarıdır (Günüç ve Kayri, 2010, s. 221). Gençler interneti sadece bilgiye ulaşmak için değil bazı psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için de kullanabilmektedirler. Araştırmada yapılan korelasyon analizinde “güç, hazcılık, uyarılım” ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olması beklenen bir sonuçtur. Zira internetin, sosyal güç sahibi, otorite sahibi ve zengin olma gibi anlamlar taşıyan *gücü*, bireyin kendisi için keyif duyması, bireysel zevk ve hazza yönelimi ifade eden yaşamdan haz alma değeri *hazcılığı*, cesur olma, değişken bir hayat yaşama, heyecanlı bir hayat sahibi olma anlamını içeren *uyarılımı* değer olarak gören ergenlerin bu değer yönelimlerini karşılayacak iyi bir platform olduğu söylenebilir. Yaş ve gelişim dönemleri itibarıyla bazı ergenler güç, prestij veya sosyal konum sahibi olma isteklerini henüz gerçekleştirilememiş olabileceğinden bu isteklerini sanal ortamlarda karşılamak için internete yönelmiş olabilirler. Diğer taraftan gençlerin bir kısmı bir taraftan güç sahibi olmayı temenni ederken diğer taraftan hayatın zevk ve hazlarını yaşamayı önemli görebilirler. Hatta hayata meydan okuma ve yenilik arayışı içinde olma, heyecan arama, yüksek cesaret sahibi olma gibi özelliklerin ergenlik çağı gençlerini tanımlayan özellikler olması hasebiyle bu arayışın onların internet davranışlarına yansıtıldığından söz edilebilir.

Araştırmaya katılan ergenlerde güç, hazcılık, uyarılım düzeyleri arttıkça internet bağımlılığı puanlarının yükselmesi, gençlerin değer verdiği ve elde ettiğinde mutlu olacağını düşündüğü güç, haz ve heyecana kolay ve hızlı ulaşabileceği en kestirme yolun internet olmasıyla açıklanabilir. Psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını sanal ortamda tatmin etmek için internete yönelen gençler, sosyal paylaşım ortamlarında kendisini beğenecek çok sayıda takipçi, arkadaş bulabilir ve bu sayede sosyal güç ve prestij kazandığını düşünebilirler.

Toplum içinde yalnız kalmak internet bağımlılığına götüren nedenler arasında sayılmaktadır. Ancak arkadaş edinememe internet bağımlılığının sebepleri arasında bulunabileceği gibi arkadaşlıklar da bağımlılığın sosyal sebepleri arasında yer alabilir. Genç birey internet kullanımında aşırılığın farkına vararak kendini engellemek istese de arkadaş ortamını kaybetmemek, arkadaş ortamından dışlanmamak için bunu devam ettirebilir (Dinç, 2010, s. 47). Güç değer yönelimine sahip ve internet aracılığıyla sosyal güç sahibi olduğunu düşünen bu gençlerin internet aracılığıyla kazandıkları sosyal gücü kaybetmek istememeleri, internete daha fazla yönelmelerinin hatta bağımlılığın bir sebebi olabilir. Diğer taraftan bu gençler oyun grupları aracılığıyla heyecan ve haz elde edebilir, sosyal ilişki ihtiyacını karşılayabilirler. Sanal dünyaya



daldığında kendini kontrol edemediklerinden her seferinde biraz daha fazla internetle zaman geçirerek internet bağımlılığına yatkın hale gelebilirler.

Uyarılım değerini anlatan heyecanlı bir yaşantı sahibi olma, risk alabilme, yenilik arayışı ve cesur olma gibi özellikler daha çok ergenlik dönemi ile ilişkilendirilmektedir. Bazı ergenlerin öne çıkan bu özellikleri, internete yönelmelerinin temel sebebi olabilir. Ayrıca internette zaman geçirmek bazı ergenler için hazcılığı anlatan hayattan zevk ve tat almanın, güç değerini anlatan sosyal güç ve otorite sahibi olmanın, toplumdaki görünümünü koruyabilmenin ve insanlar tarafından benimsenmenin bir aracı olabilir.

Araştırma bulgularına göre “evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve dindarlık” puanları arttıkça internet bağımlılığı puanlarında düşme olacağı tahmin edilmektedir. Bu değer yönelimlerinin aynı zamanda internet bağımlılığı riskini de azaltacağı söylenebilir. Evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma değerleri “kendini aşma ve muhafazakarlık değerleri” içine girmektedir ki bu değerler bireyin daha aşkın değerleri benimsemesi anlamına gelebilir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada uyum değeriyle ilişkili olan öz disiplin arttıkça aşırı internet kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Gündüz, Ekşioğlu ve Tarhan, 2017, s. 81). Lise öğrencilerinde problemlerli internet kullanım durumlarının dinî inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerine göre yordanması konusunda yapılan bir araştırmada problemlerli internet kullanımı ile dinî inanç arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, ahlaki olgunluk ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ekşi ve Çiftçi, 2017, ss. 188-190). Dinin ahlakın kaynaklarından olduğu ve ahlâkî olgunluğun dindarlığın etkilerinden olduğu düşünüldüğünde sonuçların bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

“Evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, dindarlık” değer yönelimleriyle internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olması psikolojik iyilik hali ile ilişkilendirilerek de açıklanabilir. Zira internet bağımlılığıyla ilgili çalışmalar bağımlıların interneti, hayatın gerçek ya da algılanan problemlerinden kurtulmak için psikolojik bir kaçış mekanizması olarak kullandıklarını (Dinç, 2010, s. 47) ve bağımlıların yarısının başka bir psikiyatrik bozukluğunun olduğunu ortaya koymaktadır (Arisoy, 2009, s. 59). Bahsi geçen değer yönelimlerinin psikolojik iyi oluşun göstergesi kabul edilebilecek pozitif değerler oldukları ve psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin genel özellikleri arasında buldukları söylenebilir. Bu pozitif değerleri benimseyen bireylerde psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olacağından duygu durum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, psikotik bozukluk, depresyon dürtü kontrol bozukluğu v.b. psikolojik problemlerle birlikte düşünülen internet bağımlılığı ve interneti aşırı ve patolojik düzeyde kullanma eğiliminin azalması beklenebilir. Dolayısıyla bu özellikleri taşıyan bireylerin internet bağımlılığı karşısında düşük risk grubunu oluşturabilecekleri ve bu değer yönelimlerinin internet bağımlılığına karşı koruyucu etki yapabileceği iddia edilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde bazı değer yönelimleri ile internet bağımlılığı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre internet bağımlılığı skorlarını artırdığı tahmin edilen “güç, hazcılık ve uyarılım” değer yönelimlerinin gençlerin benimsediği ve önem verdiği yegane değerler olması durumunda haz yönelimli, eğlence merkezli, bencil ve hayatın sadece maddi boyutuna yönelik yaşayan bireyler olabilecekleri söylenebilir. Bu değer yönelimleri bireyin en temel varoluşsal sorularını cevaplandırmalarına ve hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olmayacağı gibi varoluşsal krizleri tetikleyerek psikolojik problemlere de yol açabilirler. Böylece gençler internet bağımlılığı da dâhil maddî değerlerin bağımlısı veya esiri olabilirler. Oysa “evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, dindarlık” gibi değerlerin temel insanî değerleri içine alan, pozitif kişilik özelliklerini içeren, hayatı anlamlandıran, bireyleri varoluşsal krizlerden koruyan yönleri düşünüldüğünde internet bağımlılığına karşı tampon görevi göreceği söylenebilir. Geleneksellik değeri geleneğe saygılı olmanın yanı sıra alçak gönüllü olmak gibi olgunlaşmış insan vasıflarını içermekte, daha da önemlisi ılımlı olmak gibi aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmayı gerektirmektedir. Bu değerleri genç bireylere kazandırmak suretiyle, internet bağımlılığı da dâhil insanî esir alan tüm bağımlılıkların önüne geçilebilir. İyilikseverlik değer yöneliminin



içerdiği derin sevgi, dostluk, çevresine ve arkadaşlarına bağlılık sosyal destek sağlayarak gençleri internet bağımlılığından uzaklaştırabileceği gibi hayatın amacının olması, dürüstlük yardımseverlik, bağışlayıcı olmak, sorumluluk sahibi olmak gibi olumlu özelliklerin gençlere kazandırılması halinde bu olumlu karakter özellikleri bağımlılığa karşı koruyucu olabilir. Nazik ve terbiyeli olmak, öz denetim, yükümlülüklerini yerine getirmek ve büyüklerine saygılı olmak gibi uyum değerlerini genç bireylere kazandırmak onları internet bağımlılığından uzaklaştırabilir.

Dindarlık iyileştirici/koruyucu fonksiyonuyla bağımlılığın sebepleri arasında sayılan psikolojik problemleri önlemek suretiyle bağımlılık riskini azaltan bir faktör olabileceği gibi bağımlı bireylerin tedavisinde de olumlu etkiler sağlayabilir. Zira dinler, madde kullanımını yasakladıkları gibi aşırılık içeren davranışlardan da mensuplarını sakındırmışlardır. Diğer taraftan evrensellik değer yöneliminin içerdiği erdemli olmak tüm olumlu özellikleri içerdiğinden erdemli gençler yetiştirmek, internet bağımlılığına engel olabileceği gibi kimlik ve kişiliklerini inşa eden gençlerin olgun bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Burada ailelere de görev düşmekle birlikte eğitim sistemi içerisinde değerlere yer vermek gerekmektedir. Zira gençlere bilgi kazandırmanın yanı sıra manevî ve insanî değerleri kazandırmak eskisinden daha fazla önem taşımaktadır. Küreselleşmenin ve toplumsal değişimin baş döndürücü hızına ve olumsuz etkilerine karşı henüz yaşam deneyimi de olmayan gençleri savunmasız bırakmamak ve değerler vasıtasıyla onların psikolojik dayanıklılıklarını artırmak gerekmektedir. Bu nedenle değerler eğitime okul öncesi dönemde başlanmasının yanı sıra çeşitli kademelerde öğrenim gören öğrencilere ve araştırma grubunu oluşturan ergenlere hem aldıkları derslerin içine serpiştirilerek hem de çeşitli sosyal etkinlikler aracılığıyla değerler eğitimi verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Akyüz, İ. (2014). Türkiye’de Gençlik, Din ve Değerler Konusunda Yapılan Ampirik Araştırmaların Yöntem ve İçerik Analizi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(30), 1-20.
- Allport, G. W. (1961). Values and Our Youth. *Teachers College Record*, 63, 211–219.
- Arda, E., Kılıçgedik, N., Bakan, S., Kemer, B. (2003). Sosyal Bilimler El Sözlüğü. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 1, 55-67.
- Aslan, E., Yazıcı, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Sosyodemografik Faktörler. *Klinik Psikiyatri* 19, 109-117.
- Arslan, M., Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/ 26, 7-39.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış*, 7 (3), 39-45.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, Değer midir?. *Eğitime Bakış*, 7 (3), 18-21.
- Batıgün D., Hasta, D. (2010). İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Kişilerarası İlişki Tarzları Açısından Bir Değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 11/3, 213-219.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: İnternet Bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 22, 83-98.
- Cevizci, A. (2013). Değer, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Dilmaç, B., Bozeyikli, H., Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6/16, 69-91.
- Dinç, M. (2010). *İnternet bağımlılığı*. İstanbul: Ferfir Yayınları.
- Ekşi, F., Ümmet, D. (2013). Bir Kişilerarası İletişim Problemi Olarak İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık: Psikolojik Danışma Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/5, 91-115.

- Ekşi, H., Çiftçi, M. (2017). Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanım Durumlarının Dinî İnanç ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Göre Yordanması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 181–206.
- Emre, Y. (2013). *Değişen Dünyada Değer Yönelimleri ve Dindarlık: KKTC Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Gökçearslan, Ş., Günbatır, M. S. (2012). Ortaöğrenim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 2/2, 10-24.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü. H. (2008). Değer, *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: ilim ve Sanat Yayınları.
- Günay, Ü. (2012). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gündüz, Ç., H., Ekşioğlu, S., Tarhan, S. (2017). Problematic Internet Usage: Personality Traits, Gender, Age and Effect of Dispositional Hope Level. *Eurasian Journal of Educational Research* 70, 57-82.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Günüç, S., Kayri, M. (2010). Türkiye’de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 220-232.
- Günüç, S. (2013). İnternet Bağımlılığını Yordayan Bazı Değişkenlerin Cart ve Chaid Analizleri ile İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 28/71, 88-101.
- Hançerlioğlu, O. (2003). *Ruhbilim Sözlüğü*. 4. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hökekleli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karaca, F. (2016). *Dini Gelişim Psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak İnternet Gençliği: Elazığ Örneği*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaman, O., Aktepe, E., Sönmez, Y. (2017). Isparta İl Merkezi Lise Öğrencilerinde Olası İnternet Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 18/6, 602-610.
- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçeye Uyarlaması: Üniversite Öğrencileri ve Ergenlerde Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 17, 69-76.
- Mehmedoğlu, A.U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık – Değer İlişkisi: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 133 – 167.
- Morsünbül, Ü. (2014). Ergenlik Döneminde İnternet Bağımlılığı: Kimlik Stilleri ve Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması İle İlişkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 15, 77-83.
- Özcan, Z., Erol, H. K. Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Karabük Örneği). *Journal of History Culture and Art Research* 6/4, 913-947.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-240.
- Redhouse İngilizce-Türkçe Sözlük*. (1993). 20. Baskı. İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-87.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals In the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

- Schwartz, S. H. (2006). Béatrice Hammer, Monique Wach, Les Valeurs de Base de la Personne: Théorie, Mesures et Applications. *Revue Française de Sociologie* 47/4, 929-968.
- Şahin, M. (2007). Madde Bağımlılığı Konusunda Türkiye'de Yapılmış Olan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, N., Kılıç, A. N., Şimşek, M. (2015). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve İnternet Bağımlılığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin* 14/1, 7-14.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- Yağcı, H. (2006). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Değer Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Zeytinburnu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, A., Zengin, Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yapıcı, A. (2004). *Din, Kimlik ve Ön Yargı: Biz ve Onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O., Bilican F. I. (2012). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151.
- Yapıcı, A., Yürük, T. (2015). Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1, 1-18.
- Yeğin, A., Badıllı, A., Hekimoğlu, İ., Çalım, İ. Kıymet (1987). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Büyük Lügat*. İstanbul: Türdav Yayınları.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., Erol, O. (2014). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Balıkesir İli Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4/1, 133-144.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 7/17, 109-128.
- Yüksel, M., Yılmaz, E. (2016). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online* 15/6, 1031-1042.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük*. 1, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). Canın Büyüğü Küçüğü Olmaz. (Erişim Tarihi: 20.09.2016).  
<http://www.hurriyet.com.tr/psikolog-yazar-dogan-cuceloglu-canin-buyugu-kucugu-olmaz-40222701>.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: An Overview. (1. Erişim Tarihi: 09.04.2018).  
<https://www.yourmorals.org/schwartz.2006.basic%20human%20values.pdf>



## İngiliz Büyükelçiliği Yıllık Raporlarında Balkan Savaşları ve Türkiye (1912-1913)

*Balkan Wars and Turkey in the Annual Reports of English Embassy (1912-1913)*

**Feyza Kurnaz Şahin\***

### Öz

Makalede, Balkan Savaşları sırasında (1912-1913) Türkiye'nin iç ve dış siyasetindeki gelişmelerin İngiliz Büyükelçiliği yıllık raporlarına nasıl yansdığı irdelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla söz konusu raporlarda Balkan Savaşlarının çıkışını hazırlayan etkenler, Balkan İttifakının oluşum süreci, Türkiye'nin savaş öncesinde ve savaş sırasındaki tutumu, takip ettiği siyaset ve başta İngiltere olmak üzere Avrupa devletlerinin Balkan Savaşları sırasında güttüğü politika değerlendirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Balkan Savaşları, Osmanlı Devleti, İngiltere, Balkan Devletleri, Yıllık Rapor.

### Abstract

This study tries to examine how the affairs in internal and foreign policies of Turkey during Balkan Wars (1912-1913) were reflected in the annual reports of English Embassy. For that purpose; the factors causing Balkan Wars, formation process of Balkan Alliance, the attitude of Turkey before and during the war, its policies, and the diplomacy followed by European countries- mainly England- during the Balkan Wars were handled in the mentioned reports.

*Keywords:* Balkan Wars, Ottoman Empire, Great Britain, Balkan States, Annual Reports.

### Extended Summary

The process of Balkan Wars is evaluated with typical calmness of English foreign policy in the reports. The weakness of Turkey in all respects is reflected in the reports when looked into the reflections of Turkey and the wars between the years 1912-1913 during Balkan Wars in English Embassy reports.

It is clearly expressed in the report that Great Powers gave special importance to Balkan territories Ottoman had. It is stressed that as Turkey had no power to manage its own internal affairs, European powers needed to interfere with the situation, and it is even emphasized that this situation became the mission of the mentioned states.

The formation process of Balkan Alliance was carefully analyzed, and it is stated in the reports that Balkan States, especially Bulgaria, tried to get territory from Ottoman Empire, and the shape of European politics and the effect of Russia played great roles in the start of the war. Moreover, the formation process of Balkan Alliance was not exactly understood by Ottoman Empire, and the main reason for this is stated as the

\* (Doç. Dr.): Afyon Kocatepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, fsahin@aku.edu.tr, ORCID: [orcid.org/0000-0002-4858-1639](https://orcid.org/0000-0002-4858-1639)

government's not being able to concentrate on the event due to the problems concerning internal affairs in Turkey.

It is obvious that English Embassy trusted Ottoman Empire before the war despite the negative conditions of Ottoman Empire, and this situation is expressed in the report as well. Based on this, it is stressed that "*military power and self-confidence of Ottoman Empire are more superior to the Balkan States*".

Turkification policy of the Committee of Union and Progress in Balkans is harshly criticized in the reports. It is also commented that "*Turkification*" policy and oppressive attitude of the committee was "*the practical undertaking of losing Europe*".

The attitude of Bulgaria before and after the war is criticized as well in the report. For example, it is clearly seen that Bulgarians provoked the bombing in Kocani. Hence, the attitude of Bulgaria is criticized. It is expressed that Bulgarian Government pushed its current forces, and the responsibility of these events belonged to Bulgarian Government. The evaluation that each sign causing tension in the relations of Turkey with Balkan neighbours made the relations much worse is pointed out in the report.

The general attitude of the Balkan States during the war was also criticized in the report. Likewise, it is commented that the biggest difficulty during the establishment of peace was that the Balkan States were so busy with discussing how to shape the situation in a best way within their own benefits. This situation made the things more difficult. It is pointed out that England had an important influence on establishing armistice and Sir Edward Grey had a great contribution in the solution of this problem with the meeting of ambassadors in London. It is stressed that finally, the armistice was made as a result of the efforts, and the difficult situation of Ottoman Empire increased the demand for peace.

The report draws the attention to the reconciliatory attitude of Ottoman Empire before and after the war. According to this, Ottoman Empire showed a reconciliatory attitude to hinder Balkan Wars, and they were honest in this attitude. However, the report indicates that the Balkan States ignored these moderate demands, and waited for an opportunity to get territory. Likewise, that Great Powers declared the necessity of continuation of status quo to prevent war was not effective, and also the pressure of Great Powers on Ottoman Empire increased in this ongoing process. It is expressed in the report that even though Ottoman Empire was heavily injured at war, some hopes in Istanbul went on, and there existed certain hopes that the affairs in Europe would turn into their advantages.

It is stressed that not being able to resist the demands of Bulgaria had a huge effect on the start of the second Balkan War. Besides, the inclusion of Turkey at war was criticized. Furthermore, it is pointed out that because of the violation of London Treaty, Government of the Majesty was exposed to significant protests.

Sharing projects during and after Balkan Wars were also given a place in the reports. It is stated that previous Grand Vizier Hakkı Pasha was sent to England with the title of "*Relations with Great England*", and Ottoman Empire wanted some concession in certain subjects. It is uttered that as a result of the negotiations, treaties were signed between Ottoman Empire and England, and there were some positive advances concerning the territory of Middle East and petrol privilege in terms of England, but the treaties were not come into effect.

As it is seen, the annual reports of England Embassy on Turkey reveal the political and military affairs during Balkan Wars. In this way, how England perceived the process of the war is also evaluated.



## Giriş

Osmanlı Devleti'nin ömrünü tamamlama sürecine girdiği son yüzyılında, çöküşü netleştiren üç önemli siyasal olaydan birisi Balkan Savaşlarıdır. Diğer ikisi Balkan Savaşlarından önce gerçekleşen 93 Harbi ve Balkan Savaşlarından sonra yaşanan I. Dünya Savaşı'dır. Çöküşün ikinci aşaması olan Balkan Harbi, Osmanlı Devleti'nin bütün Balkan topraklarını kaybetmesi ve neredeyse Avrupa topraklarında bir parçasının kalmaması noktasına gelmesi açısından önemli bir kırılma noktasıdır (Ashmead-Bartlett, 2014, s. 7).

Balkan Harbi'nin çıkışını hazırlayan nedenler Berlin Anlaşması sonrasında belirmeye başladı. Çünkü 1878'den sonra Balkanlarda yeni bir radikal milliyetçilik kendini göstermeye başladı (Karpat, 2012, s. 18-19). Bulgaristan, Berlin Anlaşması ile umduğunu tam olarak alamadı. Bu anlaşma sınırları daraltılmış bir Bulgaristan Prensiğini öngörüyordu. Öte yandan Berlin Anlaşma ile Osmanlı Devleti Yunanistan'a bir miktar toprak vermek durumunda kaldı. Böylece Balkan devletleri buldukları coğrafyada topraklarını genişletme hevesine girdi. Milliyetçi akımlar ve Rusya'nın kışkırtmaları bölgedeki gerginliği hızla tırmandırdı (Hall, 2003, s. 1-4; Yıkıcı & Özlü, 2018, s. 678-679). Berlin Anlaşması'nın getirdiği statüko bundan sonra ortaya çıkan Balkan bunalımlarının temelini oluşturdu (Şenel, 2006, s. 406; Troçki, 2017, s. 88-89). Karadağ'ın Balkanlarda büyüme arzusu, Yunanlıların "*Şark İmparatorluğu*" kurma sevdası, Sırbistan'ın Adriyatik Denizi kıyılarına kadar uzanan eski Sırbistan'ı yeniden oluşturma isteği, Bulgaristan'ın ise Balkanlarda dinsel ve siyasal birlik kurma ve Bulgarların bulunduğu Makedonya kısmını ele geçirme isteği Balkan Savaşının çıkmasında etkili oldu (Çakmak, 2018, s. 1-3; Balkan Harbi (1912-1913), 1970, s. 56-57).

Bu şartlar altında Balkanlardaki siyasi gerginlik Ekim 1912'den itibaren iyiden iyiye hissedilmeye başladı. Balkan devletlerinin bölgeye yönelik talepleri ve topraklarını genişletme çabası karşısında Osmanlı Devleti'nin tutumu ve büyük güçlerin diplomatik girişimleri savaşın yaklaştığının habercisiydi. İtalya'nın Trablusgarp'a saldırısını fırsat bilen Balkan devletleri bölgede savaş çıkarmak için kendi aralarında ittifak yaptılar (Dilek, 2013, s. 288).

İttifak anlaşmaları ile Yunanistan, Sırbistan, Bulgaristan ve Karadağ, Osmanlı Devleti'ne karşı birleşti. Nihayet 1912 yılının Ekim ayında Karadağ, Sırbistan, Bulgaristan ve Yunanistan, Osmanlı Devleti'ne karşı savaş açtı (Jelavich, 2009, s. 102; Hayta & Birbudak, 2010, s. 5-7; Şahin, 2016, s. 2). Savaş iki aşamada gerçekleşti. Savaşın ilk döneminde Balkan devletleri Osmanlı Devleti'ni yenilgiye uğrattı. Savaşın ikinci aşaması Balkanların düşmesi sonucunda yaşandı. Büyük devletlerin müdahalesi sonucu Bulgaristan, Osmanlı Devleti ile 3 Aralık 1912'de ateşkes antlaşması imzaladı. Buna göre barış antlaşması Londra'da toplanacak konferansta yapılacaktı. Sırbistan ve Bulgaristan'ın büyümesi, adaların Yunanistan'ın eline geçmesi büyük devletleri telaşlandırdı (Hayta, 2008, s. 21). Balkan devletleri Makedonya'nın savaş sonrası paylaşımında anlaşmazlık yaşamaları üzerine II. Balkan Savaşı başladı. Bulgaristan, kendisini Yunanistan, Karadağ ve Romanya ile savaş halinde buldu. Bu saldırı Bulgaristan için felaketle sonuçlandı ve bütün komşularına önemli miktarda toprak vererek savaşı sonlandırdı (Wachtel, 2009, s. 99).

Görüldüğü gibi Balkan Savaşları sırasında iki büyük savaş gerçekleşti. Savaş sonunda Osmanlı orduları yenildi. Osmanlı Devleti Balkanlardaki topraklarının neredeyse tamamını kaybetti. Balkan devletlerine terk ettiği topraklarda yaşayan Müslüman halkın büyük kısmı göç etmek zorunda bırakıldı/kaldı. Zira yeni bir savaş çıkması halinde toplu katliama uğrayacakları söylentileri yayılmaya başladı. Bu nedenle savaş sırasında olduğu gibi savaş sonrasında da Anadolu'ya göçler devam etti (İpek, 2013, s. 200-201; Feyzioğlu, 2016, s. 200; Arslan, 2008, s. 51-54; Yıldırım, 2012, s. 76-77; Ağanoğlu, 2013, s. 72-75). Balkan Savaşları ciddi bir askeri ve siyasi yenilgiydi ve göçlerle birlikte sosyal bir felakete neden oldu. Bu savaşla beraber Osmanlı Devleti'nin çözülmesinin ve tasfiye edilmesinin sondan bir önceki evresi de tamamlanmış oldu (Alkan, 2014, s. 609-610; James, 2017, s. 116-117).

Balkan savaşları sırasında Balkan devletleri çoğu zaman birbirleriyle bağdaşmayan ve hatta çelişen amaçlarını tek bir amaç doğrultusunda birleştirmeyi başardılar. Bunun en temel sebebi ulustan bağımsız ulus devlete geçme niyeti idi (Biagini, 2016, s. 23-24).



Balkan savaşları döneminde İngiltere'nin Türkiye'ye yönelik politikasını anlamak oldukça güçtür. Çünkü İngiltere'nin Almanya ile girdiği rekabet ve özellikle Almanya'nın Bağdat Demiryolu projesi İngiltere'yi köşeye sıkıştırmıştı. İngiltere bu durum karşısında Rusya'nın ittifakına ihtiyaç duydu. Zira İngiltere'nin Rusya ile yakınlaşması Almanların Bağdat Demiryolu işini engelleyebilir ve bu sayede Almanya, İngiltere için tehdit olmaktan çıkabilirdi. Ancak İngiltere'nin Rusya ile yakınlaşma politikası gütmesi Türkiye ile olan ilişkilerinde mesafe yaratmakta idi. Diğer taraftan İngiltere, Rusya'nın İstanbul, Boğazlar ve Anadolu'da güçlenmesinden yana değildi. İngiltere, Osmanlı Devleti'ni sıkıştırarak Hindistan Müslümanlarının tepkisini almak istemiyordu. Dolayısıyla Osmanlı hükümetinin yıpratılmasına da sıcak bakmamakta idi. Bu nedenle mevcut hükümetin itibarının sarsılmasını istemiyordu. Aksi halde İttihat ve Terakki iktidara gelebilirdi. Böyle bir durumda İttihatçılar, Alman siyasasını ön plana çıkarabilirlerdi. İngiltere bütün bu argümanları dikkate alarak Osmanlı Devleti'ni yok saymamış, Osmanlı hükümeti ve ordusunu güçlü gördükçe kısmen de olsa desteğini sürdürmüştür (Bayur, 1991a, s. 309-311).

İngiltere'nin gütmüş olduğu bu siyaset Balkan Savaşları sırasındaki tutumunu da etkiledi. Savaşı bitirmek için yapılan görüşmeler sırasında İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin yeniden iktidara gelmesini engellemek için Gazi Muhtar ve Kamil Paşa hükümetlerinin işlerini kolaylaştırmaya yönelik adımlar attı. Bunun yanında Türklere dost görünerek İngiliz sömürgelerinin gönlünü hoş tutmaya çalıştı. Ancak aynı zamanda Rusya'yı memnun edecek adımları atmaktan da geri kalmadı. Çünkü Rusya, İngiltere'nin Almanya'ya karşı en büyük kozuydu ve bu kozu kaybetmek istemiyordu (Bayur, 1999, s. 43). Ancak öyle anlaşılıyor ki, ilerleyen süreçte İngiltere'nin Osmanlı Devleti'ne karşı tutumu değişecektir. İngiltere'nin, özellikle Kırklareli bozgunu ve Lüleburgaz çatışmaları sırasında yaşanan başarısızlıklar nedeniyle Türkiye'ye gösterdiği ilgi ve destek azaldı. Çünkü Osmanlı Devleti uluslararası siyasette eski önemini yitirdi (Bayur, 1991a, s. 309-311.)

Görüleceği üzere, Balkan Savaşları sırasında İngilizlerin Türkiye'ye karşı güttüğü politika Rusya'dan bağımsız düşünülmemelidir. Balkan Savaşlarının ilk günlerinde Rus kamuoyu İngiltere'nin Türkiye'ye karşı izlemiş olduğu yumuşak politikadan rahatsız oldu. Nitekim harp başlamadan yaklaşık 15 gün önce Rus Novoya Vreya gazetesi başyazarı Petersburg'daki İngiliz büyükelçisini ziyaret etmiş ve Rusya'nın İngiltere'den beklentilerini dile getirmiştir. Bu meyanda Rusya'nın 1907'de İngiltere ile yapmış olduğu anlaşma ile Balkan politikasında İngiliz desteğini yanına aldığı düşünülmesini, İngiltere'nin Rusya'dan yana tavır almaması durumunda anlaşmanın yürütülemeyeceğini ifade etmiştir. Büyükelçi durumu İngiliz hükümetine bildirirken Balkanlarla ilgili yapılacak konferanslarda Rusya'ya tam destek verilmesini aksi halde İngiliz-Rus Anlaşmasına büyük bir darbe vurulmuş olacağını savunmuştur (Bayur, 1999, s. 42-43). Bu siyasi ortam içerisinde Balkan Savaşları sürecine girilmiş, yaşanan siyasi ve askeri gelişmeler İngiliz elçilik raporlarına yansımıştır.

Türk tarihi ile ilgili yapılan araştırmalarda İngiliz arşivlerinin önemi büyüktür. Özellikle XIX. ve XX. yüzyılın en önemli gücü olan İngiltere'nin Osmanlı Devleti'nin geleceği ile ilgili hususlarda takınmış olduğu tavır siyasi açıdan önemli olmuştur. Dolayısıyla İngiltere'nin Balkan Savaşları sırasında yürüttüğü politika ve bu konuda Türkiye ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması bu dönemde büyük devletlerin bakış açısını görmek açısından değerlidir.

Bu meyanda İngiliz elçilerinin Türkiye hakkında hazırlamış olduğu raporlar Türkiye için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Raporlarda, Balkanlarda yaşanan gelişmeler yakından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Raporu kaleme alan elçiler, gerekli gördükleri yerlerde kendi görüşlerini bildirerek İngiliz dışişlerini atacağı adımlar hususunda yönlendirmişlerdir. Çalışmada kaynak olarak kullanılan İngiliz Büyükelçiliğinin hazırlamış olduğu 1912-1913 yıllarına ait yıllık raporlar da Balkan Savaşları için önemli bir kaynak niteliğindedir. Buna göre 1912 yılı raporu İngiltere'nin İstanbul Büyükelçisi Gerard Lowther tarafından hazırlanmış olup İngiliz Dışişleri Bakanı Sir Edward Grey'e sunulmuştur. Lowther raporun hazırlanmasında personelinden yardım görmüştür. Özellikle sıhhiye ile ilgili bölümlerde Dr. Clemow'dan yararlanılmıştır. Rapor 53 sayfadan oluşmaktadır (TNA, FO, 881/10280, TAR, 1912, s. 1-53).

1913 yılı raporu ise İstanbul'daki maslahatgüzar H. D. Beaumont tarafından Sir L. Malet'in talebi doğrultusunda hazırlanmış olup yine Sir Edward Grey'e sunulmuştur. Rapor I. Dünya Savaşı başlamadan hemen önce tamamlanmıştır. Hatta raporda ifade edildiğine göre tamamlanması gecikmiştir. Raporun içeriğinde yer alan ordu ve donanma ile ilgili yazılan bölümlerde Albay Askeri Ateşe F. Cunliffe Owen ve "Imogene" drenotunun komutanı H. Escombe'nin katkıları olmuştur. Rapor 41 sayfadan oluşmaktadır (TNA, FO, 881/10523, TAR, 1913, s. 1-41).

### 1912 Yıllık Raporunda Balkan Savaşları

1912 yıllık raporunda Balkan Savaşları başlığı altında bir bölüm mevcuttur. Raporda, Türkiye ile ilgili en önemli politik gelişmenin Balkan devletleri ile Türkiye arasında yaşanan gerginlikle ilgili olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Türkiye'nin ortamı yumuşatmak için attığı adımlar ve arayışları büyükelçilik raporlarına yansımıştır.

Raporun bu bölümü ile ilgili yapılan ilk yorum İtalyan Savaşı'nın Balkan Savaşı'nın çıkışını etkilediği yönündedir. Balkan devletleri ve hatta özellikle Bulgaristan'ın İtalya'nın Bâbîâli'ye savaş ilan etmesinden faydalanarak Osmanlı Devleti'nden toprak koparmaya çalıştığı bilgisine yer verilmiştir. Ancak İtalyan Savaşı'nın Balkan Savaşı'nın çıkışında önemli bir enstrüman olmakla birlikte, tek sebep olmadığı dile getirilmiştir. Savaşın oluşmasında Avrupa siyasetinin aldığı şeklin ve Rusya'nın etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 14).

Raporda dikkat çeken diğer bir husus ise İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin izlemiş olduğu politikaların sert bir dille eleştirilmesidir. Rapora göre, Balkanlarda çıkan ayaklanmalarda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin izlemiş olduğu siyasetin önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Hatta bu durumdan "*birinci derecede sorumlu olanlar İttihatçılar*" değerlendirmesi göze çarpmaktadır. Zira dört yıldır ülkeyi onlar yönetmektedir. Raporda, esasen anayasanın yeniden tesisi ile hatalardan kurtulmak için fırsat sağlandığı, ancak İttihat Terakki'nin bu fırsatı kullanmak bir kenara yanlış ve baskıcı politikalarla mevcut topraklarını tehlikeye soktuğu ifade edilmiştir. Hatta bu durumla ilgili olarak "*uzlaşma komite için bilinmeyen bir erdemdi*" yorumuna yer verilmiştir (FO, 881/10280, s. 14). Rapora göre, İttihat ve Terakki, çeşitli bahaneler yaratarak Balkanlarda zorla "*Türkleştirme*" politikası gerçekleştirmiştir. Bu politikayı şiddet ve baskıyla yönlendirmiştir. Yaşanan olaylar Müslüman Arnavutları harekete geçirmiş, Arnavutlar isyan için adeta tahrik edilmiştir. Rapora göre, yapılan baskı Avrupa'da "*kaybetmenin pratik taahhüdü*" olmuştur (FO, 881/10280, s. 14).

### Balkan İttifakının Oluşum Süreci

İngiliz Büyükelçilik raporlarında Balkan bağlaşmasının meydana geliş süreci adım adım takip edilmiştir. Raporda, Balkanlarda yaşanan gelişmelerin Balkan devletlerini harekete geçirdiği belirtilmiştir. Bu meydana anılan devletlerin topraklarını genişletmek için cesur bir şekilde teşebbüse girdikleri, en kötü ihtimalle Osmanlı'yı Balkan topraklarında zorlayarak, Makedon halklarının güvenliği için onu anlamaya zorlayacakları ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 14). Bu yorum kuşkusuz dikkat çekicidir. Çünkü Balkan devletlerinin Osmanlı Devleti'ne karşı hareketlenmesi toprak elde etme emellerine değil Makedonya sorununa bağlanmaktaydı. Bu değerlendirme kuşkusuz Osmanlı aleyhinde bir tutumdur.

Raporda 1912 yılının başlarında Türkiye ile gelecekteki Balkan müttefikleri arasındaki ilişkilerin kısmen iyi olduğuna vurgu yapılmıştır. Karadağ ile yaşanan acı hatıralara, Yunanistan ile yaşanan Girit sorununa rağmen, Sırplarla ilişkilerin sıcak olduğu, Bulgaristan'daki Gueshof kabinesi ve Dışişleri Bakanı Asım Bey'in samimi ilişkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Sorunlara rağmen iyi ilişkilerin kurulabileceği, özel bir çaba ile problemlerin diplomatik yollarla dengeli bir siyaset izlenerek çözülebileceği ihtimali üzerinde de durulmuştur (FO, 881/10280, s. 14).

İngilizler Balkan ittifakının oluşum sürecini dikkatli bir şekilde takip etmişler, ittifakın oluşumuyla ilgili ilk adımlara geniş yer vermişlerdir. Nitekim rapora göre 1912 Ocak ayında Yunan Prensi Crown, Sırbistan ve Karadağ'ı ziyaret etmiş, bilahare Bulgaristan'a geçmiştir. Sofya'ya giderek Prens Boris'in başa geçişini

kutlamıştır. Raporda bu yakınlaşmanın Balkan ittifakına giden yolda ilk ve en önemli gösterge olduğu vurgulanmıştır. Ancak ittifakın şüphelenilecek ölçüde belirginleşmediği, Mart ayındaki Sırp-Bulgar Anlaşmasının sonuçlarının bu anlamda daha önemli olduğu ifade edilmiştir. Raporda Bulgar ve Rus hükümetleri tarafından Majestelerinin hükümetine verilen bilgilere göre bu ittifak, Avusturya tehlikesine karşı tamamen savunma amaçlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak İngiltere bu bahaneye inanmamıştır. Çünkü raporda aynı tarihte farklı hükümler içeren farklı bir anlaşmanın imzalandığına dikkat çekilmiştir. Bu nedenle raporda, Sırlar ve Bulgarların bazı durumlarda “*baltalarını gömmeye büyük ilgi gösterdikleri*” fakat gelişmelerin İngiltere tarafından bilindiğine vurgu yapılmıştır (FO, 881/10280, s. 14).

İttifakın gizliliği ile ilgili değerlendirmelere de yer verilmiştir. Rapora göre, halk Sırp ittifakından Temmuz’un sonuna kadar haberdar olmamıştır. Söz konusu ittifak Yunanistan ile Karadağ duyurana kadar açığa çıkmamıştır. Bu süreçte Türkiye birleşmeyi hissetmeye başlamış ancak iç politikayla ilgili gelişmeler nedeniyle meseleye tam odaklanamamıştır (FO, 881/10280, s. 14).

Tüm bu değerlendirmelerin ardından raporda dikkat çeken hususlardan birisi de İngiltere’nin Türkiye’nin üstünlüğüne olan inancıdır. Nitekim raporda Osmanlı İmparatorluğu’nun askeri üstünlüğü ve güven duygusu hissinin Balkan devletlerine göre daha yüksek olduğunun şüphe götürmeyeceği yorumuna yer verilmiştir (FO, 881/10280, s. 14).

### **Türkiye’nin Balkan Devletleri ile İlişkilerinin Bozulmasının Sebepleri**

Büyükelçilik raporunda Türkiye ile Balkan devletleri arasında var olan iyi ilişkilerin bozulmasına neden olan gelişmeler ayrıntısıyla aktarılmıştır. Nitekim rapora göre Balkanlarda yaşanan gelişmeler Türkiye ile Balkan devletleri arasındaki ilişkileri olumsuz bir noktaya sürüklemiştir. Bu duruma neden olan en önemli gelişmenin Temmuz’un sonunda Makedonya’da Koçana’ya atılan bomba olduğu ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 14).

Kosova Vilayeti’nin merkez sancağı olan Koçana’da yaşanan olay şu şekilde cereyan etmiştir; 1 Ağustos 1912’de Bulgar Komitacıları Koçana’nın sebze ve zahire pazarlarında iki bomba patlatmışlardır. Bu olay sırasında 28 kişi ölmüş ve birçok kişi de yaralanmıştır. Olay sırasında galeyana gelen ve telaşa kapılan halk ve bazı askerler Bulgarlara saldırmışlardır. Bu hadise sırasında 21 kişi ölmüş ve 190 kişi yaralanmıştır. Olay Bulgaristan’da sonu gelmeyen gösteri, sızlanma ve tepkilere neden olmuştur. Yaşanan gelişmeler karşısında büyük devletlerle Osmanlı Devleti arasında nota teatileri yapılmış, bu olay Türklere karşı geniş çaplı bir propagandanın başlamasına neden olmuştur (FO, 881/10280, s. 14).

1912 yılına ilişkin rapora göre, Koçana’da yaşananlar Hıristiyan katliamına neden olmuştur. Bombacılar bu katliamla provokasyon amacına ulaşmışlardır. Bu olay Bulgar hükümetinin harekete geçmesi için bir neden olmuştur. Bir başka ifadeyle Sofya, kamuoyunun baskısı sonucunda uyandırılmıştır. Rapora göre, eğer Bâbıâli olayın hemen ardından sert bir beyanda bulunmuş olsa idi barışçı Bulgar hükümeti dostane bir tutum sergileyebilirdi. Raporda, “*bomba kampanyası sırasında dahi Türkleştirme*” politikasından vazgeçilmemesi eleştirilmiştir (FO, 881/10280, s. 14-15).

Raporda Koçana hadisesinin sonuçlarına geniş yer verilmiştir, meselenin adil olmadığı vurgulanmıştır. Bulgaristan hükümetinin elindeki gücü zorladığını, Makedonya’daki gelişmelerin sorumluluğunun Bulgar hükümetinin elinde olduğu, bu sorunu yaratmak için gayret edildiği sonucunu çıkarmanın haksızlık olmayacağı ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 15).

Genel olarak İttihat ve Terakki yönetimini eleştiren bir tutum sergilenirken Koçana hadisesi sonrasında olayın aydınlatılması ile ilgili Cemiyetin çabaları övülmüştür. Nitekim raporda demiryolu üzerindeki bombalama olayının Türk kabinesi için rahatsız edici bir durum oluşturduğu, İttihat ve Terakki’nin Koçana’daki hadiseleri soruşturmak için tereddüt etmediği, bu hususta hükümetin çabasının içtenlikli olduğundan şüphe edilmemesi gerektiği, olayları incelemek, suçluları cezalandırmak için çaba gösterdiği bilgisine yer verilmiştir. Ancak Osmanlı hükümetinin bu çabasının Bulgarlar tarafından yeterli görülmediği,

Bulgar Bakan Yaraldof'un Türklerin sözlerini yerine getirmediklerini iddia ederek Türk tarafına sitem ettiği ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 15).

Raporda Türkiye'nin Bulgaristan dışındaki diğer Balkan devletleri ile yaşadığı sorunlar özellikle vurgulanmıştır. Buna göre, Türkiye ile Karadağ arasında Berana hususunda bir gerginlik oluşmuş, bunun sonucunda Koçana hadisesine benzer bir olay Karadağ'la da yaşanmıştır. Burada da Hristiyan kökenli nüfusa katliam yapılmıştır. Ancak olayın kökeni ortaya çıkarılamamıştır. Gelişmeler iki ülkenin düzenli birlikleri arasında açık bir çatışma yaratmıştır. Raporda, Türkiye'nin Yunanistan ile de sıkıntıları bulunduğu ifade edilmiştir. Nitekim Girit milletvekilinin Value için soru sormasının dahi sorun yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca, Türkiye'nin Balkan komşuları ile ilişkilerinde gerilim yaratacak her belirtinin ilişkileri normalden daha kötüye götürdüğü yorumuna yer verilmiştir (FO, 881/10280, s. 15).

### **Büyük Güçlerin Gerginliği Önleme Çabaları**

Türkiye'nin içinde bulunduğu sıkıntılı durum ve büyük devletlerin meselelere karşı takınmış olduğu tavır raporlara yansıyan önemli hususlardandır. Buna göre büyük devletler, Balkan devletleri ile Osmanlı Devleti arasında yaşanan sıkıntılara kayıtsız kalmamıştır. Çünkü büyük güçler, Türkiye'nin bu bölgesine özel bir önem ve ilgi göstermişlerdir. Rapora göre, Türkiye'nin kendi iç işlerini yönetecek güçten yoksun olması, Avrupalı büyük güçlerin duruma müdahale etmesini zorunlu kılmıştır. Hatta bu durum anılan devletler için görev haline gelmiştir. Buna örnek olarak raporda Osmanlı Devleti ile Balkan devletleri arasında süregelen gerginliğin önlenmesi için Avusturya-Macaristan Devleti'nin çabasından bahsedilmektedir. Bu meyanda Berchtold bazı önerilerde bulunmuş, bu öneriler Balkan devletlerini yönlendirmiştir (FO, 881/10280, s. 15). Raporda, Avusturya-Macaristan hükümetinin önerisi üzerine Balkan devletleri, Türkiye ve Avrupalı büyük güçlerin bir araya geldikleri, toplantıda Makedonya Devleti için bir sorumluluk almak amacıyla oldukları ifade edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye'nin iç işlerine yabancı müdahalesini tolere edemeyeceği, Balkan devletlerinin ise bu durumu anlaması gerektiği yorumu yapılmıştır (FO, 881/10280, s. 15).

Rapora göre, Balkan devletlerinin iki seçeneği bulunmaktadır. Anılan devletler ya güçlü hükümetlerle geleceğini garanti altına almaya çalışacaklardı, ya da Avrupa Türkiyesi için güçlerini ortaya koyarak fırsat ele geçirdiklerinde Bâbiâli'den toprak koparmak için teşebbüse geçeceklerdi (FO, 881/10280, s. 15). Bu noktadan hareketle raporda durumun endişe verici bir hızla geliştiğine vurgu yapılmıştır. Büyük güçlerin tutumuna ve müttefiklerin yarısının ikna olmasına rağmen Balkan devletlerinin toprak taleplerini masaya taşımak için hazırlandıkları, keza Bâbiâli'yi radikal reformlar ve tedbirler almaya zorladıkları ifade edilmiştir. Ancak rapora göre bu hususta Balkan devletleri arasında tam bir ittifak söz konusu değildir. Bazı devletler isteklerini diplomatik yollarla dikte ettirmekten yana iken Sofya bu tür bir çözüme sıcak bakmamaktadır. Raporda, Bâbiâli'nin uzlaşmaya oldukça hızlı başladığı ve bu tavrında da dürüst olduğu değerlendirilirken, Balkan devletlerinin Rusya'nın da desteği ile ılımlı taleplere kulaklarını tıkadıkları yorumuna yer verilmiştir. Öte yandan Koçana hadisesinin aydınlatılmamasının Osmanlı hükümetinin iktidarsızlığından (güçsüzlüğünden?) kaynaklandığı, hükümetin bu iktidarsızlığı (güçsüzlüğü?) gizlemek için kaçamak cevaplar verdiği, haklı çıkmak için ise ileri gittiği ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 15).

İngiliz hükümeti, 1912 yılı Eylül'ün üçüncü haftasında Balkan müttefiklerinin kapsamlı bir askeri hazırlık yaptığının farkında idi. Ayın son günlerinde Bulgaristan tamamen yersiz bir bahaneyle, Edirne yakınlarında manevralar için büyük çapta asker toplamaya başlamıştı, Bulgar hükümeti seferberlik için bir emir vermiştir. Bulgarları Yunanistan ve Sırbistan izlemiştir. Karadağ da güçlerini toplamak için harekete geçmiştir. Bu arada büyük güçler savaşı engellemek umuduyla düşmanlıkların sonucu ne olursa olsun bundan uzak durmak gerektiği telkinlerinde bulunmuş, bölgede statükonun devam etmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Avusturya ve Rusya'nın Avrupa adına Bâbiâli'ye hitaben ciddi uyarılarda buldukları da yıllıkta belirtilmiştir (FO, 881/10280, s. 15).

Raporda Türkiye'nin savaşın tehlikelerini göz önüne alarak bazı girişimlerde bulunduğu dikkat çekilmiş, Osmanlı Hariciyesi'nin savaşı önleme ihtimali çerçevesinde 1880'de çıkarılan Vilayetler Yasası'nı yürürlüğe koyacağını taahhüt ettiği bildirilmiştir. Ancak bu teklif, Balkan müttefikleri tarafından



samimiyetsiz olarak nitelendirilmiştir. Bu hadisenin ardından büyük devletler, barışçıl bir çözüm için Osmanlı Devleti'nden direkt olarak reform taleplerinde bulunmanın şart olduğu sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'ne doğrudan baskı yapma yolunu tercih etmişlerdir. Bu konuşmalar devam ederken 8 Ekim'de Karadağ, Bâbüali'ye bir nota vererek sık sık olagelen sınır çarpışmaları dolayısıyla “*sorunun çözümünü savaşın hakemliğine bıraktığını*” dile getirerek savaş ilan ettiğini bildirmiştir. Fakat bu sırada görüşmeler hala devam etmektedir. 13 Ekim'de Bulgaristan, Yunanistan ve Sırbistan “*kesin ve dürüst uygulanan radikal reformlar*” için ortak bir talep sunmuştur. İki gün sonra Türkiye, Sırbistan ve Bulgaristan ile ilişkileri kesmiştir. 17 Ekim'de ise onlara savaş ilan etmiştir. Bilahare Yunanistan Türkiye'ye savaş ilan etmiştir (FO, 881/10280, s. 15-16).

### **Savaşın Başlaması ve Barış Görüşmeleri**

1912 yılı raporunda savaşın başlaması ve seyri ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Raporda, on beş gün içinde Edirne'nin büyük kalesinin izole edildiği, Türk ordusunun Çatalca hatlarında çabaladığı, savaşın diğer bölgelerinde Sırların Üsküp'e, Yunanlıların 8 Kasım'da Selanik'e girdikleri bilgisi verilmiştir. Bulgarlar Yunanlılarla anlaşarak Saroz Körfezi'nin kıyısına büyük bir güç yığmayı teklif etmişlerdir. Çanakkale'nin Avrupa kıyısında Türk kalelerine ve araziye saldırmak için çaba göstermişlerdir. Bu hareketin başarılı olması durumunda İstanbul'un düşeceği değerlendirilmiştir (FO, 881/10280, s. 16).

Rapordaki yoruma göre, Bulgaristan'ın aralıksız bir şekilde ilerlemesi mümkün olsa İstanbul düşebilecekti. Ancak bu mümkün görünmemektedir. Zira Bulgaristan bu hususta Rusya'nın hassasiyetini gözetmek durumunda idi. Çünkü Bulgarlar, Rusya'nın, İstanbul'un kendisi dışında hiçbir gücün eline geçmesine izin vermeyeceğini biliyorlardı. Bunun yanında İstanbul'a ilerlemek ciddi bir lojistik ve sevk stratejisi gerektiriyordu. Bu nedenle Çatalca'dan ani bir atak beklenmediği ifade edilmiştir (FO, 881/10280, s. 16).

Bulgaristan'ın başarılı bir şekilde ilerlemesinin kaygı yarattığı, Edirne'nin içinde bulunduğu durumun son derece tehlikeli olduğu, şehrin yarısının aklıktan öleceği raporda ifade edilmiştir. Bunun yanında Türk hükümetinin düzeni ve asayişini sağlamak hususunda güçsüz kaldığı, Pera'daki yabancı toplulukları korumadaki yetersizliği dile getirilmiştir. Bu amaçla büyük güçlerin 18 Kasım'da gemilerini boğaza gönderdikleri, aynı gün kuvvetli müfrezelerin bölgeyi korumak için indirildiğini, Çatalca'da 18 Kasım'da hiçbir mücadelenin gerçekleşmediği, bu sırada Bulgaristan'ın sert bir bombalama hareketine başladığı ancak bu atağın başarıya ulaşmadığı bilgisine yer verilmiştir (FO, 881/10280, s. 16).

Rapora göre, Türklerin ateşkes önerisinde bulunduğu 20 Kasım'dan önceki günlere göre Bulgarlarda bir yumuşama hissedilmiştir. Bu sırada Türk askerleri içinde kolera salgınının baş göstermesi ateşkesin kabul edilmesini gerekli kılmıştır. Ateşkes görüşmeleri sırasında en önemli çatışma Edirne merkezli olmuştur. Edirne'nin teslim edilmemesi Bulgar tarafını öfkelenmiştir. Bilahare çabalar sonuç vermiş, görüşmeler sonucunda 4 Aralık 1912'de ateşkes varılmıştır. Yunanistan ise ateşkesi reddederek Türkiye ile savaş halinde kalmayı istemiştir (FO, 881/10280, s. 16).

İngilizler Balkan devletleri arasındaki anlaşmazlığın farkındadır. Zira raporda, savaşın başından beri yaşanan en büyük güçlüğün Balkan devletlerinin kendi çıkarları doğrultusunda durumu nasıl en iyi şekilde kullanacaklarını tartışmakla meşgul oldukları yorumu yapılmıştır. Bu durumun rahatsız edici bir boyuta ulaşmaması için Fransa Dışişleri Bakanı tarafından Balkan devletlerinin aralarında uyumlu çalışmalarını sağlamak için bir formül tasarlanmıştır. Bu noktada müttefikler savaşın sınırlandırılması gerektiğini kabul etmişlerdir. Fakat yapmış oldukları deklarasyonda, Türk askeri gücünün çöküşünü fark etmeleri üzerine, savaşlarda kazanılan topraklarda statükonun korunmasını istemişlerdir (FO, 881/10280, s. 16). Nitekim Fransa Başbakanı M. R. Poincare'nin güvenli uyum çabalarına rağmen Balkan devletlerinin bazı istekleri Avrupalı güçleri rahatsız etmiştir. Örneğin Sırbistan'ın yakın dönemde Adriyatik üzerinde bir liman elde etme iddiası üzerine, bu talep Avusturya tarafından veto edilmiştir. Bu tartışmalar her iki ülkede de düşmanlıkları körüklemiştir. Raporda, Prochaska hadisesinin ilişkileri bozduğuna vurgu yapılmıştır. Keza savaş sırasında Avusturya'nın seferberlik için “*askeri önlemler*” alması ilişkileri daha da gerginleştirmiştir.

Bu ortamda provoke edilen Rusya'nın tavrı Panslavist çevrelerinde taşkınlıklara neden olmuştur (FO, 881/10280, s. 16).

İlişkilerin gerilmesi barış için çalışmalara hız kazandırmıştır. Rapora göre, gelişen siyasi olaylar sonucunda Balkan müttefikleri, Osmanlı tekliflerini prensip olarak kabul etmişlerdir. Görüşmelere Londra'da tekrar başlamak için karar verilmiştir. Barış delegelerinin Londra'da görüşmeleri Avusturya ve Rusya tarafından olumsuz karşılanmış, bu durum tansiyonu yükseltmiştir. Diğer taraftan Edward Grey, Avrupa ile ilgili çeşitli sorunları tartışmak ve Balkanlardaki değişiklikleri görüşmek için Londra'da beş büyük gücün Büyükelçilerinin bir toplantı yapmasını planlamıştır (FO, 881/10280, s. 16).

Planlandığı gibi Londra'da iki ayrı toplantı gerçekleşmiştir. Savaşan tarafların barış delegeleri 16 Aralık'ta St. James Sarayı'nda bir araya gelmişlerdir. Rapora göre toplantıda tipik Türk itirazları söz konusu olmuştur. Bununla birlikte Yunanlılar ateşkese taraftar olmamışlardır. Balkan müttefiklerinin şartları 21. madde üzerinden ele alınmıştır. Buna göre, Türkiye'den, Edirne dahil olmak üzere Avrupa Türkiyesi'nin bütününe devredilmesi, Çanakkale Boğazı'nın batı kıyısı hariç Girit ve Ege adalarının teslim edilmesi istenmiştir (FO, 881/10280, s. 16).

Toplantılar devam ederken bir müddet sonra Türk karşı önerisi gelmiştir. Buna göre, Türkler koşulları formüle ederek, müttefiklere herhangi bir toprak devretmeyi reddetmiştir. Sadece Girit'in kaderinin büyük güçler tarafından belirlenmesi kabul edilmiştir. Bunun üzerine Balkan müttefikleri Türk tarafının tekliflerinin kabul edilemez olduğunu belirtmişlerdir. Rapora göre, bu olaylar Kamil Paşa Hükümeti'nin yıpranmasına ve istikrarsızlaştırılmasına neden olmuştur. Bu nedenle İttihat ve Terakki Cemiyeti bu olayları kullanarak hükümete karşı ayaklanmıştır (FO, 881/10280, s. 17).

Son dört haftada Osmanlı askerlerinin pozisyonunun ilerlemiş olması Türk kamuoyunun umutlarını artırmış idi. Bu nedenle hala Edirne'ye yardım etme beklentisi bulunuyordu. Türkiye işgal altındaki toprakların fethini (ele geçirilmesini?) kendi yetki sınırları dahilinde görüyordu. Rapora göre, Türkiye kaybettiği toprakların kendisine geri döneceği noktasında ciddi umutlar taşımakta idi. Bunun nedeni Avrupa'daki bazı gelişmelerin onların avantajına dönebileceği ihtimalinden kaynaklanıyordu. Hatta çok az kişi kaybedilen toprakların dönmeyeceğine inanmakta idi. Bu sırada İngiltere Başbakanı Mr. Herbert Henry Asquith's bir açıklama yapmış ve bu umutların beyhude olduğunu ifade eder şekilde "*Balkan galiplerinin meyve soymuş olmadıklarını*", bu savaşın bir maliyetinin olduğunu dile getirmiştir. Keza raporda Türkiye'nin beklentileri eleştirilirken şu ifadeye yer verilmiştir "*bir kez daha gösterdi ki, İtalyan Savaşının dersleri bile Bâbiâli'ye gerçekleri kabul etme gerçeğini öğretmekte aciz kalmıştır*" (FO, 881/10280, s. 16).

### 1913 Yıllık Raporunda Balkan Savaşları

İngiliz elçilik raporunda Türkiye'nin savaşta pozisyonuna yönelik değerlendirmeler bağlamında ele alınan konular arasında; Balkan devletlerinin ilerleyişi, barış görüşmeleri sırasında yaşanan gelişmeler, tarafların istekleri, büyük devletlerin meseleye yaklaşımları yer almaktadır. Bu meyanda Balkan Savaşlarını da içeren 1913 raporundaki ilk değerlendirme Londra'da yapılan barış görüşmelerinden somut sonuçlar elde edilememesi ile ilgilidir. Görüşmeler pratikte durmuştur. Bununla birlikte Türkiye'nin tavırlarında yumuşama hissedildiği de ifade edilmiştir. Türkiye'nin Edirne'nin bir bölümünden vazgeçmeye razı olduğu izleniminin doğduğu, barış şartlarına daha yakın bir tutum sergilediği yorumu yapılmıştır (FO, 881/10523, s. 2). 1913 yılı başlarında Balkan devletleri ile Türkiye arasında Londra'da yapılan görüşmelerden sonuç çıkmamıştır. Ancak görüşmeler sırasında Osmanlı hükümetinin son bir taviz olarak Edirne Vilayeti'nin batı bölgelerinden vazgeçmeye hazır olduğu, Arnavutluk için özerklik verilmesi, adalar rejiminin çözüme ulaştırılması konularında istekli olduğu belirtilmiştir.

Raporda, Balkanlarda barışın sağlanması için yapılan diplomatik girişimlerden ayrıntısıyla bahsedilmektedir. Buna göre, 6 Ocak'ta elçiler toplantısı planlandığı, müzakerelerin kopmaması için gerekli önlemlerin alınması hususunda hassas davranıldığı ifade edilmiştir. Raporda ayrıca, Türkiye'nin savaşa devam etmesi durumunda tehlikeye maruz kalacağı, barışın onun açısından daha kazanımlı olacağı, bu durumda finansal yardımla hükümetin etkinleştirilebileceği savunulmuştur. Savaş sürecinde büyük



devletlerin güvenlik için daha istekli olduklarını dile getirmelerinin barış için gerekli olduğu belirtilmiştir. Öte yandan stratejik açıdan son derece önemli olan adaların güvenliğinin sağlanmasının önem arz ettiği, bu şekilde gelecekte oluşabilecek tehlikelerin önlenmiş olacağı vurgusu yapılmıştır. Edirne'nin terkinin takiben burada doğabilecek sıkıntılara değinilmiş, Edirne Müslümanlarının camilerinin ve dini yapılarının korunması gerektiği de hatırlatılmıştır. Elçiler toplantısında, Türk yetkililer Edirne'deki bütün haklarından vazgeçmeyi kabul ettikleri için adaların Balkan devletleri tarafından şimdilik talep edilmemesi gerektiği savunulmuştur (FO, 881/10523, s. 2).

17 Ocak'ta İstanbul'da yapılan toplantıda daha baskıcı bir politika izlendiği rapora yansımıştır. Büyük devletler, Türkiye'nin kendileri tarafından yapılan tavsiyeleri reddetmeyi sürdürmesi durumunda, Türkiye'nin tavırlarından kaynaklanan sonuçlardan kendisini daha fazla koruyamayacaklarını bildirmişlerdir. Bu noktada Edirne'nin devredilmesi ve Ege adaları hususunda Türkiye'nin baskıya maruz kaldığı açıkça görülmektedir (FO, 881/10523, s. 2).

Bir yandan savaşın sonlandırılması için görüşmeler devam ederken öte yandan Balkan devletlerinin saldırıları devam etmekte idi. Bu durum rapora da yansımıştır. Nitekim görüşmeler sırasında 2 Ocak'ta Sakız Adası'nın Yunanlılar tarafından işgal edildiği, bu şekilde Türkiye'nin Ege'deki son önemli adasını da kaybettiği bilgisi verilmiştir. Bununla birlikte Türkiye'nin savaş sırasındaki çabasına da dikkat çekilmiştir. Nitekim rapora göre Türkiye, Yunanlılara karşı savaşın kaderini değiştirmek için son bir çaba sarf etmek istemiştir. Bu meyanda 10 Ocak'ta "*Mecidiye*", "*Asar-ı Tevfik*" ve "*Hamidiye*"nin içlerinde bulunduğu 7 denizaltı muhribi ile Çanakkale'den hareket edilmiştir. Raporda bu hareket ile baskın yapıyormuş havası verildiği ifade edilmiştir. Küçük hızlı kruvazör Hamidiye'nin 15 Ocak'ta Suriye'de görüldüğü, burada bulunan Yunan transportu "*Makedonya*"ya kömür ikmali yapıldığı sırada Türk tarafının transporta ateş açtığı, bu sırada 2-3 kasabanın tehlikeye girdiği, "*Makedonya*"nın ise isabet alarak battığı bilgisi verilmiştir.

Raporda 17 Ocak'ta ciddi bir deniz savaşının meydana geldiği, "*Mesudiye*", "*Mecidiye*", "*Asar-ı Tevfik*", eski Alman deniz gemisi "*Turgut Reis*" ve "*Barbaros*"tan oluşan Türk donanmasının ciddi biçimde zarar gördüğü belirtilmektedir. Bu sırada çok sayıda zayıat olduğu, Türk tarafından 4 subay ve 37 erin öldüğünü, 7 subay ve 91 erin ise yaralandığı bildirilmiştir. Bu yenilginin ardından diplomatik girişimler hız kazanmıştır (FO, 881/10523, s. 2).

Raporda, barışın sağlanması için Osmanlı Devleti'nin iç siyasetinde atılan adımlar da dikkatle takip edilmiştir. Bu meyanda hükümetin Dolmabahçe'de yaptığı toplantıya değinilmiştir. Rapora göre, 22 Ocak'ta Dolmabahçe'de büyük meclis toplanmış ve burada 17 Ocak'ta büyük devletlerin sunmuş olduğu ortak notaya cevap verilmesi kararlaştırılmıştır. Genel anlamda barışsever bir çözüm istenmiştir. 23 Ocak'ta bakanlar, elçiler notasına verilecek cevap için bir araya gelmişlerdir. Cevapta, Edirne ve adalar için bazı güvenceler istenmiş, gelecekte maddi destek talep edilmiş ve kapitülasyonların kaldırılması üzerinde durulmuştur. Raporda Türkiye'nin mali durumunun umutsuz olduğu, bu hususta devam eden çabaların ise ümit vermediği dile getirilmiştir (FO, 881/10523, s. 2).

Dolmabahçe'deki toplantıda barışın bir an evvel yapılması ortak bir karar olarak çıkmıştır. Edirne'nin durumuyla ilgili olarak farklı bir çözüm üretilmesi düşünülmüştür. Bu meyanda Edirne, Avrupalı büyük devletlerin onaylamış olduğu bir mutasarrıf tarafından yönetilecektir. Şeyhülislam tarafından atanan bir müftü ile halk tarafından seçilen idare meclisi, atanan mutasarrıfın başkanlığında şehirdeki işleri yürütecektir. Bunun yanında şehirde yeterli ölçüde jandarma ve polis bulunacağı da ifade edilmiştir. Keza şehirde Osmanlı askeri bulunmayacağı esası benimsenmiştir. Bu şekilde Edirne'nin tarafsızlığı çözüm olarak sunulmuştur. Ancak Meclis-i Kebir-i Meşveret'te bu kararların alınması İttihatçıları rahatsız etmiştir. Edirne'nin Bulgarlara verileceği düşüncesiyle İttihatçılar duruma müdahale etmeye karar vermişler (Hayta & Birbudak, 2010, s. 71-72), Enver ve Talat Beylerin başını çektiği İttihatçı grup hükümeti düşürmek için harekete geçmiştir.

## Hükümet Darbesi

Raporda savaşın gidişatı büyük bir dikkatle değerlendirilirken öte yandan Osmanlı hükümetinde yaşanan önemli iç siyasi olaylar ve değişikliklere de yer verilmiştir. Raporda Bâbiâli Baskını olarak ifade edilen hükümet darbesi ayrıntıları ile değerlendirilmiştir. Rapora göre, Enver ve Talat Beyler birlikte hareket ederek Bâbiâli'ye baskın düzenlemişlerdir. Bazı kaynaklara göre kırk silahlı adam, kimi görüşe göre ise sadece dört subay Bâbiâli'yi basarak kabineyi düşürmeye teşebbüs etmiştir. Raporda bu olay “*yüz kızartıcı*” olarak nitelendirilmiştir. Rapora göre, Harbiye Nazırı mecliste ortaya çıkan rahatsızlığın gerekçesini araştırarak, Enver Paşa'nın çekilmesi için emir vermiştir. Bunun üzerine Enver Bey ve arkadaşları meclisin toplandığı sırada baskın yapmıştır. Bu sırada Sadaret Yaveri Nafiz Bey (Arnavut) ile Harbiye Nezareti Yaveri Tevfik Bey (Kıbrıslı) baskını engellemeye çalışırken öldürülmüştür. Çıkan tartışmada Enver Paşa'nın adamlarından olan Mustafa Necip Bey de yaşamını yitirmiştir (FO, 881/10523, s. 2-3).

Raporda, komplocuların mecliste güçlendiği ve kabinenin istifa ettiği bilgisine yer verilmiştir. Bununla birlikte Kamil Paşa'nın sultanın emri olmaksızın bu yapılanların kabul edilemeyeceğini belirttiğini ancak Enver Paşa'nın kendisine bir istifa dilekçesi dikte ettirdiği ifade edilmiştir. Raporda, içeride olaylar devam ederken Enver Paşa'nın bir otomobile binerek saraydan uzaklaştığı, bir süre sonra padişahın elde edilen gerekli izinlerle imparatorluk müşavirlerinden biriyle geri döndüğü, bunun üzerine Kamil Paşa'nın beklendiği gibi rütbelerini devrettiği, yerine ise akşam sekiz sularında Mahmut Şevket Paşa'nın sadrazam olarak atandığına dair fermanın okunduğu kaydedilmektedir. Rapora göre, eski kabinede bulunan bakanlar Bâbiâli'de bir süre tutuklu kalmışlar, fakat kısa bir süre sonra birçoğu serbest bırakılmış, evlerine dönmelerine izin verilmiştir. Raporda akşam boyunca farklı kişilerin tutuklandığı da ifade edilmiştir. Bunlar arasında, İkdâm Gazetesi'nin editörü İsmail Hakkı Bey ve eski Gümölcine milletvekili de bulunmakta idi. Sabah ve İkdâm gazetesinin ofisleri kapatılmış çok sayıda hükümet taraftarı elçiliklere sığınmıştır. Darbenin görünürdeki liderlerinden hiçbiri Mahmut Şevket Paşa tarafından oluşturulan kabineye dahil edilmemiştir. Kabinenin önde gelen üyelerinden çoğu, ki bunlar, Prens Sait Halim Paşa Şura-yı Devlet Başkanı, Hayri Bey Evkaf Bakanı, Celal Bey Ticaret Bakanı olmuştur. Raporda diğer bakanların isimleri verilmemiştir (FO, 881/10523, s. 2-3).

## Barış Çabaları

Raporda darbenin ardından Londra'daki Balkan Delegasyonu görüşmelerinin kesildiği dile getirilmiştir. Bu sırada Bulgar Başkomutanlığı ateşkesin sona erdiğini Osmanlı hükümetine bildirmiştir. Ancak yeni Türkiye'deki yeni kabine görüşme kapılarının birden bire kapanmasından yana olmamıştır. Aynı gün Bâbiâli, büyük devletlerin 17 Ocak 1913 tarihli notasına karşılık vermiştir. Bu husus raporda ayrıntısı ile yer almıştır. Buna göre, İttihat ve Terakki etkisi ağırlıklı olan kabinenin istekleri şu şekildedir (FO, 881/10523, s. 3);

1-Meriç Nehri'nin sağ kıyısında bulunan Edirne'nin bir bölümünden vazgeçilebileceği ifade edilmiştir. Sol kıyıda bulunan bölümler kaybedilmemiş, burada cami, mezarlar ve diğer alanlar ile tarihi ve dini dernekler bulunmakta idi.

2-Adalara gelince, adalardan boğazlara yakın olanların bazıları İstanbul'un güvenliği ve savunulması için gerekli idi. Diğerleri Türkiye'nin Asya topraklarının ayrılmaz parçası olup Küçük Asya (Anadolu'nun)'nın güvenliği için vazgeçilmezdi. Bâbiâli büyük güçler tarafından adaların kaderi için verilecek kararda bu hususların hesaba katılmasını istemiştir.

3-Bundan başka Osmanlı hükümeti özerk bir gümrük tarifesi kurulmasını, bütün yabancıların Osmanlı vergilerini ödemelerini, gümrük vergilerinin % 4 artırılmasını talep etmiştir.

4-Yabancı postaların kaldırılması istenmiş, ayrıca kapitülasyonların kaldırılması için büyük devletlerden söz talep edilmiştir.

Bâbiâli'nin notasının İtalya ve Avusturya hükümetleri tarafından olumlu karşılandığı ifade edilmiştir. Ancak Balkan müttefiklerinin kazançları için beklentileri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Zira raporda, 3 Şubat'ta Bulgaristan ve Sırbistan ile ateşkesin sonlandırıldığı ve Edirne'nin bombalanmasına yeniden başlandığı ifade edilmiştir. Bilahare 7 Şubat'ta Londra'daki Türk delegelerinin büyük güçlerin müdahalesini

talep ettikleri bildirilmiştir. Ancak raporda bu durumun Bâbüâli'nin Edirne'den vazgeçmedikçe mümkün olamayacağı yorumuna yer verilmiştir (FO, 881/10523, s. 3).

Elçilik raporlarında Çatalca bölgesindeki ilerlemelere yer verildiği görülmektedir. Türklerin yeniden bir operasyona başladığı kaydedilmiştir. Raporda, Ferik İzzet Paşa'nın emrindeki 150-200 bin askerin Çatalca'dan ilerleyerek bir operasyona giriştikleri ancak püskürtüldükleri, operasyon sonucunda “*Asar-ı Tevfik*” adlı geminin Karaburun kıyısına kaçtığı ve burada tamamen battığı ifade edilmiştir. Keza Marmara Denizi'nin kuzey kıyılarına asker sevki için hazırlıklar yapıldığı ve hava şartlarının olumsuzluğuna rağmen yaklaşık 20 bin erin sevk edildiği, Ereğli ve Şarköy çıkarmasında ise soğuktan etkilenildiği bildirilmiştir. Rapora göre, söz konusu operasyon başarısız olmuştur. Gerek bu başarısızlık ve gerekse finansal zorluklar nedeniyle Osmanlı hükümeti zor durumda kalmıştır. Bu nedenle hükümet barış yapmak için harekete geçmiştir. Nitekim raporda, yaşanan gelişmelerin ardından Osmanlı hükümetinin taviz için hazır hale geldiği değerlendirilmiştir. Keza raporda, Rumeli'den yapılan Türk göçleri ile ilgili bilgiler de aktarılmıştır. Buna göre, Türk göçmenlerin Bulgarlar tarafından püskürtüldüğü, bunların geçici olarak Bolayır'a yerleştirildiği ve bilahare İstanbul'a sevk edildiği bilgisi verilmiştir (FO, 881/10523, s. 3).

Raporda, Türkiye için şartların zorlaştığına yönelik değerlendirmeler de söz konusudur. Bu meyanda zor durumda olan Osmanlı hükümetinin, 26 Şubat'ta Tevfik Paşa aracılığıyla barış talebinde bulunduğu bildirilmiştir. Böylece Bâbüâli'nin bir sınır çizgisi kabul etmek için gönüllü olduğunu duyurmuştur. Türk tarafının talebi, Karadeniz'den St Stefanos'tan Meriç'e, İğneada, Lüleburgaz ve Babaeski Türkiye'de kalacak, bunun karşılığında Türkiye Edirne'nin istihkâmlarını ve Kırkkilise'yi boşaltılacaktır. Keza Türkiye kendisinden istenen savaş tazminatı taleplerini reddedecektir. Adalar meselesi için daha önce Osmanlı hükümeti tarafından önerilen esasların geçerliliği kabul edilecektir. Nihayet 28 Şubat'ta Bâbüâli bütün umutlarını kaybetmiş, Edirne boşaltılmıştır. Askeri birlik ve onlara ait savaş materyalleri sevk edilmiştir. Türk elçiler durumu kabullenmek zorunda kalmışlar ve büyük devletlerin niteliksiz arabuluculuk yapmalarını kabul için talimat almışlardır. Bu sırada Bulgarlar, Edirne'ye son bir saldırı yapmak için harekete geçmişlerdir. Bulgarlar müttefikleri Sırplarla birlikte 28 ağır kuşatma silahı hazırlamışlar ve buna ek olarak 50.000 asker sevk etmişlerdir (FO, 881/10523, s. 3-4).

Raporda tarafların barış yapmak için sarf ettikleri çaba aktarılırken bu sırada savaşın gidişatına da yer yer değinilmiştir. Buna göre 6 Mart'ta Esat Paşa 20.000 erle Yanya'nın garnizonlarına girmiştir. Prens Crown Konstantin yönetimindeki Yunan askerleri teslim olmuştur. Ali Rıza Paşa yönetimindeki 3.000 veya 4.000 erden oluşan birlikler ise önceden kuzeye çekilmişlerdir. Türk kruvazörü “*Hamidiye*”, Çanakkale'den çıkarak faaliyete başlamıştır. 12 Mart'ta Yunanistan'a ait “*San Giovanni di Medua*” transportu batırılmıştır. Bu şekilde biri daha önce olmak üzere iki Yunan transportu kullanılmaz hale gelmiştir. Sırp, İşkodra kuşatmasında Yunan destroyeri “*Montenegrins*”e yardım etmek için harekete geçmiştir. Küçük bir Sırp garnizonu hiçbir kayıp vermeden destroyeri kurtarmış, bu sırada Hamidiye, Kızıl Deniz'e???? sığınmış ve savaş bitene kadar burada kalmıştır (FO, 881/10523, s. 4).

Elçilik kayıtlarında Balkan müttefiklerinin büyük devletlerin arabuluculuk tekliflerine yaklaşımları da kaydedilmiştir. Buna göre 14 Mart'ta Balkan devletleri bazı şartlar ileri sürerek arabuluculuk tekliflerini kabul etmişlerdir. Ancak rapora göre şartlar o kadar ağırdır ki bu aslında bir yönüyle red anlamına gelmektedir. İfade edilen şartlar şu şekildedir (FO, 881/10523, s. 4);

1-Osmanlı Devleti ile yapılacak olan sınır düzenlemesi hususunda Marmara Denizi'nden bir hat ile Rodos'un batısı, Midye'ye kadar olan bir çizginin esas alınması.

2-Ege adalarının devredilmesi.

3-Girit Adası'nın tamamen terk edilmesi.

4-Osmanlı Devleti'nin savaş tazminatı ödemesinin kabul edilmesi.

Raporda şartların ağırlığına dikkat çekilerek Balkan devletlerinin öne sürdüğü bu şartlarla kendi istekleri olmaksızın barıştan yana olmadıklarını açıkça ortaya koydukları dile getirilmiştir. Raporda Bâbüâli'nin iyiden

iyiye köşeye sıkıştığı dile getirilmiştir. Raporda barış görüşmelerinde gelinen noktalar değerlendirilirken diğer yandan da savaşın gidişatıyla ilgili bilgiler gün gün kaydedilmiştir. Örneğin 14 Mart'ta 36 kişilik bir grup Rodos'un karşısında bulunan anakaradan 2 millik küçük Meis Adası arazisini ve Girit'i ele geçirdiği kaydedilmektedir. Burada bir yönetim kurulduğu ve birkaç Türk memurunun ise hapsedildiği ifade edilmiştir. Öte yandan 15 Mart tarihinde Sisam Adası'nın Yunanlılar tarafından işgal edildiği, adanın işgali sırasında Yunan birliklerinin Türk garnizonu ile karşılaşmadığı, bu işgalin Aralık 1832'deki adanın statüsüne çağdaş bir gönderme olduğu belirtilmiştir (FO, 881/10523, s. 4).

24 Mart'taki genel saldırıda birleşik Bulgar ve Sırp güçleri Edirne'ye saldırmışlardır. 25 Mart sabahı 03.30'da güneydeki tüm kalelere hücumu geçilmiştir. 16 Mart'ta Şükrü Paşa 50.000 kişilik garnizonun tamamıyla kayıtsız şartsız teslim olmuştur. Türkler yaklaşık 10.000 kişi kaybetmiştir. Bulgar ve Sırp'ların ise toplam ölü ve yaralı sayısı 7.000 olarak ifade edilmiştir (FO, 881/10523, s. 4). Benzer tarihlerdeki savaşlarda Türk tarafı Çatalca hattının önüne ordunun ana unsurunu sürmüştür. Bu şekilde 29 Mart'ta Balkan ittifakının saldırısını baskılamaya çalışmış ise de başarılı olamamıştır. Hayrettin, Barbaros ve Turgut Reis adlı gemilerin bulunduğu bu saldırıda Türkler ölü ve yaralı olarak toplam 5.000 asker kaybetmiştir (FO, 881/10523, s. 4).

İşkodra bir süre dayanmış ancak savaş sonunda Edirne düşmüştür. Türkiye'de kalenin muhafazası için boş ümitler bir süre devam etmiştir. 31 Mart'ta Tevfik Paşa, İngiliz hükümeti büyükelçisine Midye-Enez, Ergene için kabul edilebilir bir memorandum tebliğ etmiştir. Söz konusu memorandumda Midye-Enez'den direkt bir hattın kabul edilebileceği duyurulmuştur. Ayrıca Türkiye tazminat ödemek için yetersizliğini ilan etmiştir. Adalar hususunda herhangi bir şey söylenmemiştir. Raporda, şartların Türkiye için "aşılmaz zorluklar" doğurduğu da ifade edilmiştir (FO, 881/10523, s. 4).

Aynı tarihlerde büyük devletlerin sekiz elçisi Bâbîâli ile iletişime geçerek bazı esaslar tespit etmiştir. Buna göre Midye-Enez sınırı, adalar sorununun çözümü büyük devletlere bırakılmıştır. Türkiye'nin Girit'i terk etme meselesi ile tazminat talepleri gibi sorunlar 1 Nisan'da Osmanlı Devleti tarafından şartsız olarak kabul edilmiştir. 10 Nisan'da Edward Grey, Bâbîâli ile yeniden iletişime geçmiştir. Bu süreçte İtalya adaların Türkiye tarafından tutulmasından yana tavır sergilemiştir (FO, 881/10523, s. 4).

Bu sırada Osmanlı hükümetinin Balkan müttefikleri ile de iletişime geçtiği ifade edilmiştir. Balkan devletleri 5 Nisan'da çekincelerini belirterek cevaplarını iletmişlerdir. Anılan devletlerin barış koşulları ise şu şekildedir (FO, 881/10523, s. 5);

- 1-Midye-Enez çizgisi görüşmeler için temel teşkil edecek ve kesin sınır belirlenecektir.
- 2-Ege adalarından vazgeçilecek.
- 3-Arnautluk'un sınırları için daha önceki dönemde istenilen şartlar kabul edilecek.
- 4-Tazminat için talepler, kabul edilebilir prensiplere bağlanacak. Tazminatlar Uluslararası Finans Komisyonu tarafından belirlenmiş miktarda olacaktır (FO, 881/10523, s. 5).

Raporda ifade edildiğine göre, 11 Nisan'da İstanbul'da bir Bulgar ilerlemesi ihtimali hesaba katılarak Londra'daki elçiler toplantısı Fransa tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte İstanbul'da düzeni sağlamak için uluslararası bir filo gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Gelibolu yarımadasındaki askeri operasyonları önlemek, Marmara Denizi'nin kuzey kıyılarında ve Boğaz'da gemi taşımacılığının güvenli ve serbest yapılmasını sağlamak için Rus elçisi bu teklifi desteklemiştir. Ancak İngiltere ve diğer elçiler bu karara çekimser bakmışlardır.

Raporda barış sürecine yönelik çabalar adım adım takip edilmiştir. Bu meyanda 14 Nisan'da büyük güçlerin temsilcilerinin ortak bir görüşme yaptıkları belirtilmiş, görüşmeler sırasında müttefik Balkan devletlerinin 5 Nisan'daki koşulları cevap verilmiştir. Buna göre; birinci koşul olarak ileri sürülen Midye-Enez Hattı görüşmelerin temelindedir. Balkan devletlerinin teklifine itiraz edilmemiştir. İkinci talep olarak öne sürülen Ege Adaları ile ilgili istekler büyük güçler tarafından reddedilmiştir. Ege Adalarından belirli olanlar haricindekilerin bırakılmasının kabul edilemez olduğu ifade edilmiştir. Bu meyanda adalar meselesinin büyük devletlere bırakılması istenmiştir. Üçüncü nokta savaş tazminatıyla ilgilidir. Büyük

güçler, tazminat sorunlarının Paris'te bulunan Uluslararası Finans Komisyonu'na sevk edilmesinin uygun olacağını belirtmişlerdir (FO, 881/10523, s. 5).

Raporda, savaşın sona eriş süreci de ifade edilmiştir. Bu meyanda 23 Nisan'da İşkodra'nın düşmesiyle askeri operasyonun son bulduğu, 15 Mayıs'ta Karadağ güçleri tarafından tahliye edildiği, Antivari'deki uluslararası donanmanın memurlarının bir komisyona devredildiği bilgisi aktarılmıştır. Öte yandan İşkodra'nın düştüğü gün büyük devletler barış imzalamak, toplantı yerini seçmek ve Bulgaristan ile Türkiye arasında uzun süren düşmanlığı durdurmak için Mayıs'ta Türk temsilcilerini davet etmişlerdir (FO, 881/10523, s. 5). 1 Mayıs'ta Sir Edward Grey, Londra'da Türk elçilerine ve Bulgaristan Başbakanlığına barış anlaşmasının gayri resmi taslağını teslim etmiştir. 3 Mayıs'ta Bâbüâli düşmanlığı durdurmak için büyük devletlerin davetini kabul etmiş ve yer olarak Londra'yı önermiştir. Türk delegasyonunda yer alan Osman Niyazi Paşa, Bayındırlık Bakanı Batzaria Efendi, hukuk danışmanı Reşid Bey 6 Mayıs'ta Londra'ya gitmek için yola çıkmışlardır (FO, 881/10523, s. 5).

Raporda, barış anlaşması taslağının Türk hükümeti tarafından kabul edildiği, ancak Türk tarafının bazı konularda çekimser kaldığı ifade edilmiştir. Bunlardan birincisi büyük güçlerin yeni Türk-Bulgar sınırının belirlenmesinde komisyonda temsil olması ile ilgili idi. Diğerleri doğrudan görüşmelerin gerçekleşmesi için savaştan önceki statükonun korunması yargısı idi. Bunun yanında büyük devletlerin kapitülasyonlar hususunda yeni hak taleplerinde bulunmaması temel esas olarak görülmüştür.

Öte yandan Balkan devletlerinin ütöpik isteklerinin barış sürecini zora soktuğu değerlendirmesine yer verilmiştir. Nitekim Yunan hükümeti 1897 savaşı öncesinin durumu ile ilgili hak iddia etmiştir. Rapora göre, bu aşırı talepler Osmanlı tarafını strese sokmuş, anlaşmanın imzalanması gecikmiştir. Anlaşmanın imzalanması için önemli başlıklar raporda ifade edilmiştir. Buna göre Arnavutluk'un sınırlarının belirlenmesi, Ege adalarının kaderi ve Aynoros (Mount Athos) başlıca irdelenmesi gereken sorunları oluşturmuştur. Sırp hükümeti Arnavutluk'ta bağımsız bir güç oluşturulması için garanti anlaşmasında somut bir şeye sahip olmak istemiştir. Bununla birlikte liman ve bağımsız ticari ilişkiler vurgulanmıştır (FO, 881/10523, s. 5).

Rapora göre, yukarıda ifade edilen hususların hepsi görüşmeler sırasında halledilmiştir. Görüşmelerin olumlu bir noktaya ulaşmasında Edward Grey'in önemli çabaları olduğu, müttefiklerin Sir Edward Grey'in girişimiyle uygun hale getirildiği ifade edilmiştir. Anlaşmanın orijinal taslağı 30 Mayıs'ta imzalanmıştır (FO, 881/10523, s. 5).

Rapora göre sekiz madde içeren anlaşma oldukça önemli idi (FO, 881/10523, s. 6). Anlaşmanın maddeleri ayrıntısıyla verilmiştir.

Madde 1-Barış gerçekleştirilmiştir.

Madde 2-Türkiye, Karadeniz'deki Midye, Ege Denizi'nde Enez'den çekilecek bir hattın batısındaki tüm bölgeyi Balkan devletlerine devretmiştir.

Madde 3-Türkiye ve Balkan müttefikleri Arnavutluk sınırları sorununu büyük devletlerin sorumluluğuna bırakmayı kabul etmiştir.

Madde 4-Osmanlı Devleti, Girit üzerindeki haklarını Balkan ittifakına devretmiştir.

Madde 5-Türkiye ve Balkan ittifakı Girit ve Aynoros yarımadası hariç Ege'deki Türk adalarının tamamının kaderini büyük devletlerin kararına bağlamıştır.

Madde 6-Mali konular için Paris'te uluslararası bir komisyonun toplanmasına karar verilmiştir.

Madde 7-Savaş esirleri, adli sorunlar ile vatandaşlık ve ticari sorunların ayrıca yapılacak özel anlaşmalarla çözümlenmesine karar verilmiştir.

Raporda, anlaşma sonrası yapılan görüşmelere de yer verilmiştir. Rapora göre, barış delegeleri anlaşmayı imzaladıktan sonra toplantıya devam etmişlerdir. Anlaşmada açık bırakılan bazı noktalar



sonuçlandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin esir değişimi, savaş boyunca işlenen tüm eylemler için af, devredilen toprakların Müslüman sakinlerinin milliyeti, posta sisteminin yeniden kurulması, telgrafların yenilenmesi, savaş öncesinde imzalanan anlaşmaların yürürlüğü, müttefiklerin talepleriyle Müslüman organizasyonların özel sözleşmelerinin kaldırılması gibi. Ancak toplantı somut bir sonuca ulaşmamıştır. Zira rapora göre bir müddet sonra genel bir anlaşmanın mümkün olamayacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle konferans 9 Haziran 1913'da sonlandırılmıştır. İfade edilen sorunların tümü bir kenara ayrılmıştır. Doğrudan görüşmeler Türkiye ve her bir Balkan ülkesi arasında gerçekleşmiştir (FO, 881/10523, s. 6).

### **Londra Anlaşması Sonrasında Ekonomik Sorunların Görüşülmesi**

Raporda ele alınan bir diğer konu da Türkiye ve Balkan müttefikleri arasındaki ekonomik sorunların halledilmesi meselesi idi. Esasen anlaşmanın 6. maddesinde mali konuların görüşülmesi için Paris'te uluslararası bir komisyonun toplanması kararlaştırılmış idi. Bu meyanda rapora göre komisyon altı büyük devlet ile savaşan devletlerin katılımıyla 17-18 Haziran'da Paris'te toplanmıştır. Ancak raporda toplantıda tartışılan hususlarda kesin bir karara varılamadığı ifade edilmiştir (FO, 881/10523, s. 6).

Mali konuların görüşülmesi sırasında iki husus tartışma yaratmıştır. İlki kaybedilen topraklarla ilgili Osmanlı borçlarının tamamının Balkan müttefikleri tarafından kabul edilmesi, ikincisi ise müttefiklerin Osmanlı Devleti'nden savaş tazminatı talep etmeleri idi. Savaş tazminatı ile ilgili olarak Balkan devletleri bazı iddialarda bulunmuşlardır. Örneğin Sırp vagonları ile Selanik'teki savaş malzemelerine Osmanlı Devleti tarafından el konulduğu, Türk askerlerinin Epir sakinlerini maddi zarara soktuğu, Yunanistan'ın ticaret gemilerinin gözaltına alınarak zarara uğratıldığı iddia edilmiştir. Bu iddialar Türk delegasyonu tarafından reddedilmiştir (FO, 881/10523, s. 6).

Paris toplantısında borçların ödenmesi hususunda teknik bazı esaslar tespit edilmeye çalışılmıştır. Balkan müttefiklerinin kaybedilen topraklara ait Osmanlı borçlarını üstlenmesi meselesi Türk delegasyonu tarafından dile getirilmiştir. Osmanlı Devleti borçların gelir teminatlı özel bir sisteme uygun olarak hesaplanan oranlarda müttefikler arasında bölünerek ödenmesini istemiştir. Balkan devletleri ise Osmanlı borçlarının ödenmesini tamamen reddetmiştir. Anılan devletler Türkiye'nin gelirlerinde herhangi bir eksiklik olmadığını, borçları ödeyecek durumunun olduğunu iddia etmişlerdir. Türkiye'den alınan bölgelerin gelirlerinin tamamının birleştirilmiş olarak alındığı, dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin borçlarını karşılayacak miktarda gelirin olduğu ifade edilmiştir. Müttefiklerin bu iddiaları komisyon tarafından kabul edilmiş, bu durum Balkan devletlerini rahatlatmıştır. Rapora göre büyük güçlerin delegasyonu tarafından benimsenen hesaplama metoduna göre borçların nominal sermayeye göre payı, 22.500.000 ve 24.000.000 Türk lirası arasında gerçekleşecekti (FO, 881/10523, s. 6).

### **II. Balkan Savaşı'nın Başlaması**

Raporda II. Balkan Savaşı'nın çıkışını hazırlayan anlaşmazlıklara da yer verilmiştir. Buna göre, Bulgaristan'ın aşırı isteklerine karşı konulamamış, bunun sonucunda 30 Haziran'da Balkan devletleri arasında düşmanlık patlak vermiştir. Bulgaristan bir tarafta, Sırbistan, diğer tarafta Yunanistan ve Karadağ olmak üzere saflar belirlenmiştir. Kısa süre sonra Bulgar güçleri Sırbistan ve Yunanistan sınırlarında yığılmışlardır. Birkaç gün sonra Romanya ordusu Sofya'ya ilerlemeye başlamış, Trakya savunmasız kalmıştır (FO, 881/10523, s. 7).

Raporda dikkat çeken hususlar Türkiye'nin savaşa girmesinin eleştirilmesidir. Raporda, Türkiye'nin harekete geçmek için bahane bulduğu, nitekim Edirne'yi almak için harekete geçmesinin gerekçesi olarak Londra Anlaşması ile devredilen toprakların bir bölümünde bulunan Müslüman nüfusa kötü davranılması şüphesini ileri sürdüğü dile getirilmiştir. Müslüman ahaliye yapılan kötü muamelenin Rodos yakınlarında kanlı bir misillemeye yol açtığı da ifade edilmiştir (FO, 881/10523, s. 7).

Türkiye'nin savaşa katılmamak için güvence vermesine rağmen harekete geçtiği, Midye-Enez hattını aşma kararı aldığı, bu şekilde Türk delegasyonu tarafından iddia edilen toprakları yeniden ele geçirmek için fırsat yakaladığı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 14 Temmuz'da Rodos alınmış, Lüleburgaz tekrar

ele geçirilmiştir. Enver Paşa'nın direktifleriyle Türk ordusu Edirne'ye girmiştir. Hatta Mustafa Paşa'ya kadar ilerlenmiştir. Burada bulunan demiryolu istasyonu yakılmış ve 30 Temmuz'da Kadıköy'e ulaşılmıştır. Düzensiz birlikler Meriç'in kuzey batısında 45 milde Keşan-Kavak yakınlarındaki Bulgar topraklarını geçmiştir (FO, 881/10523, s. 7).

Söz konusu durumun İngiltere açısından rahatsızlık yarattığı açıkça ifade edilmiştir. Zira belirtildiğine göre İngiliz hükümeti önemli protestolar almıştır. Çünkü imzalanan Londra Anlaşması ihlâl edilmiş ve bunun sonucunda tepkiler yükselmiştir. İngiltere risklerin yüksek olduğu gerekçesiyle Bâbîâli'yi uyarmıştır. Raporda, Türkiye'nin kazançlı çıktığı dile getirilerek *"bu koşullarda Türkiye gerçek başarı sağladı, hemen hemen yorucu bir atış olmaksızın eskiden Osmanlı'ya bağlı olan 750.000 kilometrekarenin 16.000 kilometre karesini yeniden kazandı"* ifadeleri yer almıştır.

Bulgaristan'ın yenilgisi ile 10 Ağustos'ta Bükreş Anlaşması imzalanmıştır. Rapora göre, böylece büyük bir tehlike ortadan kaldırılmış oldu. Görüşmeler sırasında barışçı bir çözüm için Bâbîâli bir ölçüde destek vererek katkıda bulundu. 21 Ağustos'ta resmi ve kategorik olarak güvence veren Türkiye, büyük devletler tarafından bir nota tebliği belirtilmedikçe sınır ötesine geçmeye niyetli olmadığını gösterdi. Öte yandan Bulgaristan büyük güçlerden yardım hususunda umutsuz kalmış, bu nedenle Ağustos'un sonunda nihayet Türkiye ile direkt temasa karar vermiştir. 3 Eylül'de General Savof, M. Natchovitch ve M. Toshev İstanbul'a varmışlar ve 29 Eylül'de barış anlaşması kesinleşmiştir. Bu şekilde iki ülke arasında İstanbul Anlaşması imzalanmıştır. Anlaşma imzadan hemen sonra yürürlüğe girmiştir (FO, 881/10523, s. 7-8).

### **İstanbul Anlaşması**

Raporda, anlaşmada yer alan 17 madde ayrıntılı olarak verilmiştir. Ancak çalışmada maddelere tek tek yer vermek yerine önemli olan hususlar üzerinde durulacaktır. Bulgaristan sınırının nereden geçeceği anlaşmanın ilk maddesinde ayrıntılı olarak verilmiştir. Osmanlı Devleti tarafından Bulgaristan'a terk edilen bölgelerde kalan halkın Bulgar tebaası olması konusunda anlaşılması, bu kişilere dört yıl içerisinde istedikleri takdirde Osmanlı topraklarına göç etme hakkı verilmiştir. Osmanlı Devleti'nin bıraktığı bölgedeki halkın dört yıl müddetle askerlik hizmetinden muaf olması da kararlaştırılmıştır. Bulgar topraklarındaki bütün Müslümanlara Bulgar vatandaşlarının sahip olduğu mülkiyet hakları ve siyasi haklardan yararlanması, bu zümreye din ve ibadet özgürlüğünün tanınması ve saygı gösterilmesi esas kabul edilmiştir. Türkiye'deki Bulgar vatandaşlarına diğer Hıristiyanlara tanınan hakların tanınması, evlerinden ayrılmak isteyenlerin geri dönmelerine izin verilmesi de kabul edilmiştir. (Madde 7,8,9) (FO, 881/10523, s. 8).

Raporda anlaşmanın maddeleri ayrıntısı ile verildikten sonra, anlaşmaya ek olarak yapılan 4 maddelik protokole de dikkat çekilmiştir. Birinci protokol yeni sınırların tespiti ile ilgili idi. İkinci protokol Müslüman topluluklarının hak ve yetkilerini içermekte idi. Buna göre Bulgaristan'da müftü bulunacaktı (FO, 881/10523, s. 8). Müslüman halka müftülerini ve baş müftüyü seçme hakkı verilmiştir. Ayrıca seçilen bu görevlilerin maaşının Bulgar hükümeti tarafından ödenmesi karara bağlanmıştır (Hayta & Birbudak, 2010, s. 129). Üç numaralı protokolde ise anlaşma maddelerinde iki tarafın ihtilafa düşmesi durumunda konunun Lahey Hakem Mahkemesi'ne taşınması kararı kabul edilmiştir (FO, 881/10523, s. 8). Dört numaralı protokol tren hattı üzerinde asker, mühimmat ve ticari eşya nakli konularını kapsamaktadır. Ege ile Bulgaristan'ı birbirine bağlayan bir demiryolu inşasına kadar Meriç Nehri'nden ve trenle transit düzgün geçişlerde bağlantılı bakımın yapılması esas getirilmiştir. (Hayta & Birbudak, 2010, s. 129). Anlaşma 8 Ekim'de kabul edilmiştir.

### **Yunanistan ile Atina Anlaşması**

Raporda Türk hükümetinin, Bulgaristan ile barışı kısa sürede sonuçlandıracağına dikkat çekilmiştir. Ancak Yunanistan ile kesin bir barış anlaşması için görüşmelerin çabuk ve düzenli bir şekilde devam etmediği vurgulanmıştır. Yunanistan'da uzun zaman Osmanlı temsilciliği yapmış olan Berlin Türk elçilik danışmanı Eylül'ün başında Atina'dan döndü. Görüşmeler sonuca ulaşmamıştı. Bunun üzerine Türkiye, Yunanistan ile bir savaşı ciddi olarak ön gördüğü için 150-200 bin kadar askeri, ki çok büyük bir güç, Trakya'da silah altına aldı. Bu gelişmeler üzerine özellikle Fransız hükümeti tarafından Yunanistan'a baskı

yapıldı. Sonunda Romanya'nın müdahalesi ile M. Take Jonescu'nun arabuluculuğu sayesinde Yunanistan anlaşma masasına oturtuldu (FO, 881/10523, s. 8-9).

Raporda Yunanistan'ın yersiz isteklerinin barışı zorlaştırdığına değinilmiştir. Yunan hükümetinin 1897 öncesindeki statükoya dönme arzusunda olduğu belirtilmiştir. Ancak Yunanistan bu talepten vazgeçmek zorundadır. Bu şartlar altında anlaşmanın 4 Kasım'da Atina'da imzalandığı, bu şekilde ilişkilerin tekrar kurulmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Raporda anlaşmanın 15 maddesi tamamen verilmiştir (FO, 881/10523, s. 9). Ancak makalede anlaşmanın maddelerine ayrıntısı ile girilmeyecektir. Anlaşmada dikkat çeken hususlara göre, devredilen topraklarda ikamet eden Osmanlı tebaası, barış imza edilmesinden itibaren üç yıl içinde Türk vatandaşlığını tercih edebileceklerdir. Müslümanlar askerlikten sorumlu olmayacaklardır (Madde 4). Terk edilen topraklarda Osmanlı yetkililerinden elde edilen haklara saygılı olunacaktır. Bununla ilgili kararlar saklı kalmak üzere Paris'teki Uluslararası Finans Komisyonu tarafından alınabilecektir (Madde 5). Osmanlı tabiiyetini seçecek olanlar Yunanistan dışına çıkacaklar, fakat buradaki mallarına sahip olmaya devam edeceklerdir. Bu durum hükmî şahsiyetler için de böyle olacaktır. Osmanlı vatandaşının özel mülkiyetine saygılı olunacaktır (Madde 6-). Sultan ve kraliyet bütçesi mülkiyetleri devam edecek ve bu mülklere de saygı duyulacaktır (madde 7) (FO, 881/10523, s. 9). Anlaşmaya ek bir mektup İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin de bu hükmî şahsiyetler arasında olduğunu ifade etmektedir (Bayur, 1991b, s. 245).

Raporda anlaşmaya ekli üç protokole de yer verilmiştir. Buna göre (FO, 881/10523, s. 10);

-Osmanlı İmparatorluğu dışında devredilen topraklarda ikamet eden sakinler 6 hafta içinde Yunan vatandaşlığını tercih edebileceklerdir.

-Türk hükümetinin belirtilen mülkünün mülkiyet sorunlarına bakmak, maden, imtiyaz hakları ve sulama çalışmaları gibi Selanik ve Yanya vilayetleri ve kasabaları ile ilgili hususlar Lahey Mahkemesine sevk edilecektir. Hükümet bu mülkle ilgili iddiaları terk etmeye hazırdır.

-Dini yapıların, camilerin, cami mülklerinin ve terk edilmiş topraklarda müftülerin ayrıcalıkları kabul edilmiştir. Yunan hükümeti gerekli olan yerlerde ve Atina'da bir cami inşa edecektir. Bu şartlar içerisinde anlaşma 1 Aralık'ta onaylanmıştır.

Rapora göre Yunanistan ile barış tesis edildikten sonra Sırbistan ile ilişkiler üzerinde durulmuştur. Ancak İstanbul'da Sırp'larla görüşmeler Kasım'a kadar başlamamıştır. Bu hususta Sırp temsilcisi M. Pavlovitch tarafından çok az ilerleme kaydedilmiştir (FO, 881/10523, s. 10). Türkiye'nin Balkan Savaşları ile Balkan devletlerine bırakmış olduğu toprak ve nüfus miktarı raporda yer alan hususlardandır. Buna göre Bükreş Anlaşması ile paylaştırılan Osmanlı toprakları şu şekildedir (FO, 881/10523, s. 10).

**Tablo 1: Bükreş Anlaşması ile paylaştırılan Osmanlı toprakları**

<b>Ülke</b>	<b>Kazanılan Toprakların Alanı (Kilometrekare)</b>	<b>Nüfus</b>
Arnavutluk	32.000	880.000
Bulgaristan	26.257	709.546
Yunanistan	56.611	1.620.000
Karadağ	5.876	230.000
Sırbistan	39.047	1.210.000
<b>Toplam</b>	<b>159.791</b>	<b>4.649.646</b>

## Sonuç

Raporlarda Balkan Savaşları süreci İngiliz dış politikasının geleneksel soğukkanlılığı ile değerlendirilmiştir. Balkan Savaşlarının gerçekleştiği 1912-1913 yılları arasında savaşların ve Türkiye'nin İngiliz Büyükelçilik raporlarındaki yansımalarına bakıldığında Türkiye'nin savaş sırasındaki güçsüzlüğü her bakımdan raporlara yansımıştır.

Raporda büyük güçlerin Türkiye'nin sahip olduğu Balkan topraklarına özel bir önem verdiği açıkça ifade edilmiştir. Türkiye'nin kendi içişlerini yönetecek güçten yoksun olması nedeniyle Avrupalı güçlerin meseleye müdahale etme gereği duydukları, hatta bu durumun, anılan devletlerin görevi haline geldiğine vurgu yapılmıştır.

Raporlarda Balkan ittifakının oluşum süreci dikkatle irdelenmiş ve Balkan devletlerinin, özellikle Bulgaristan'ın Osmanlı Devleti'nden toprak koparmaya çalıştığı, savaşın çıkmasında Avrupa siyasetinin aldığı şeklin ve Rusya'nın etkisinin büyük olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte Balkan ittifakının oluşum sürecinin Osmanlı Devleti tarafından tam olarak algılanmadığı, bunun temel sebebi olarak, Türkiye'nin iç işlerindeki sıkıntılar nedeniyle hükümetin meseleye tam olarak odaklanamaması gösterilmiştir.

İngiliz Büyükelçiliğinin, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu olumsuz koşullara rağmen savaş öncesinde Osmanlı Devleti'ne güven duyduğu açıktır. Bu durum raporda da ifade edilmiştir. Bu meyanda “*Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri gücü ve güven duygusu hissini Balkan devletlerine göre daha üstün olduğu*” vurgusu yapılmıştır.

Raporlarda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Balkanlarda uyguladığı Türkleştirme siyaseti ise şiddetle eleştirilmiştir. Hatta komitenin güttüğü “*Türkleştirme*” politikasının ve baskıcı tutumunun “*Avrupa'yı kaybetmesinin pratik taahhüdü*” olduğu değerlendirilmiştir.

Öte yandan Bulgaristan'ın savaş öncesinde ve savaş sırasındaki tutumu da raporda yer alan eleştiriler arasındadır. Örneğin Koçana'daki bombalama olayının Bulgarlar tarafından tahrik edildiği açıkça görülmüştür. Bu nedenle Bulgaristan'ın tutumu eleştirilmiş, Bulgaristan hükümetinin elindeki gücü zorladığı, yaşanan gelişmelerin sorumluluğunun Bulgar hükümetinin elinde olduğu ifade edilmiştir. Raporda, Türkiye'nin Balkan komşuları ile ilişkilerinde gerilim yaratacak her belirtinin ilişkileri normalden daha kötüye götürdüğü değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Savaş sırasında Balkan devletlerinin genel tutumunun da eleştirildiği görülmektedir. Nitekim barış tesis etme çabaları sırasında yaşanan en büyük güçlüğü Balkan devletlerinin kendi çıkarları doğrultusunda durumu nasıl en iyi şekilde kullanacaklarını tartışmakla meşgul oldukları ve bu durumun işleri zorlaştırdığına dikkat çekilmiştir. Ateşkesin sağlanmasında İngiltere'nin önemli etkisinin bulunduğu, Sir Edward Grey'in Londra elçiler toplantısı ile bu sorunun çözümünde önemli bir katkı sağladığı dile getirilmiştir. Nitekim çabalar sonucunda ateşkesin gerçekleştiği, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor durumun barış isteklerini artırdığına vurgu yapılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin savaş öncesinde ve savaş sırasındaki uzlaşmacı tutumuna da dikkat çekilmiştir. Buna göre Osmanlı Devleti, Balkan Savaşlarını engellemek için uzlaşmacı bir tavır sergilemiş ve bu tutumunda dürüst davranmıştır. Ancak rapora göre, Balkan devletleri ılımlı taleplere kulaklarını tıkamışlar, toprak elde etmek için fırsat kollamışlardır. Keza, büyük güçlerin savaşı engellemek için statükonun devam etmesi gerektiğini bildirmeleri etkili olmamıştır. Nitekim ilerleyen süreçte büyük güçlerin Osmanlı Devleti'ne olan baskıları artmıştır. Osmanlı Devleti'nin savaşta ağır darbe almasına rağmen İstanbul'da bazı umutların devam ettiği, Avrupa'daki gelişmelerin onların avantajına dönebileceği umutlarının var olduğu ifade edilmiştir.

II. Balkan Savaşı'nın çıkışında Bulgaristan'ın isteklerine karşı konulamamasının büyük etkisinin olduğu vurgulanan diğer bir husustur. Bununla birlikte Türkiye'nin savaşa girmesi eleştirilmiştir. Londra Anlaşması'nın ihlal edilmesi nedeniyle Majesteleri'nin hükümetinin önemli protestolar aldığı belirtilmiştir.

Raporlarda Balkan Savaşları sırasında ve sonrasında paylaşma projelerine de yer ayrılmıştır. Nitekim Eski Sadrazam Hakkı Paşa'nın "Büyük İngiltere ile İlişkiler" başlığı ile Londra'ya gönderildiği, Osmanlı'nın bazı konularda taviz istediği ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerin sonucunda Osmanlı Devleti ile İngiltere arasında anlaşmalar imzalandığı, Ortadoğu topraklarında ve petrol imtiyazında İngiltere açısından olumlu gelişmeler yaşandığı ancak anlaşmaların yürürlüğe giremediği dile getirilmiştir.

Görüldüğü gibi İngiliz Büyükelçiliği'nin Türkiye ile ilgili yıllık raporları Balkan Savaşları sırasında yaşanan siyasi ve askeri gelişmelere önemli bir merkez tutmuştur. Bu şekilde savaşın seyrinin İngiltere tarafından nasıl algılandığı da değerlendirilmiştir.

### Kaynakça

#### The National Archives UK (İngiliz Devlet Arşivleri Belgeleri)

The National Archives UK (TNA), Foreign Office (FO), 881/10280, Turkey Annual Report (TAR), 1912, s. 1-53.

The National Archives UK (TNA), Foreign Office (FO), 881/10523, Turkey Annual Report (TAR), 1913, s. 1-41.

#### Kitap ve Makaleler

Ağanoğlu, H. Y. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanların Makûs Talihi: Göç. 8. Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.

Alkan, N. (2014). Alman Kaynaklarına Göre Balkan Hezimetinin Nedenleri, 100. Yılında Balkan Savaşları (1912-1913) İhtilafı Duruşlar içinde (s.609-620). C. I, M. Türkeş (Edt). Ankara: TTK Yayıncılık.

Arslan, S. (2008). Balkan Savaşları Sonrası Rumeli'den Türk Göçleri ve Osmanlı Devleti'nde İskânları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Ashmead-Bartlett, E. (2014). Türklerin Rumeli'ye Vedası. (Çev: G. Şengün). H. Büşra Yavuz, 2. Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.

Bayur, Y.H. (1991a). Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt II, Kısım I, Ankara: TTK Basımevi.

Bayur, Y.H. (1991b). Türk İnkılâbı Tarihi, C. II, Kısım III, Ankara: TTK Basımevi.

Bayur, Y.H. (1999). Balkan Savaşları Birinci Balkan Savaşı I, İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.

Biagini, A. F. (2016). İtalyan Raporlarında Balkan Savaşları. (Çev: Sadriye Güneş). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Çakmak, F. (2018). Batı Rumeli'yi Nasıl Kaybettik. Garbî Rumeli'nin Sûret-i Ziyâ ve Balkan Harbi'nde Garp Cephesi. A. Tetik (Yay.Haz.). 3. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Dilek, M. S. (2013). Osmanlı Devleti'nin Balkan Savaşları'ndaki Yenilgisinin Amerikan Basınındaki Yankıları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi. (33), 283-300.

Feyzioğlu, H. S. (2016). Hatıraların Işığında Balkan Savaşları, Ankara Üniversitesi DTCTF Dergisi. 56 (2), 200-213.

Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı. Balkan Harbi (1912-1913). (1970). C. I, Ankara: Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Yayınları.

Hall, R. C. (2003). Balkan Savaşları 1912-1913 I. Dünya Savaşı'nın Provası. (Çev: M. T. Akad). İstanbul: Homer Kitabevi.

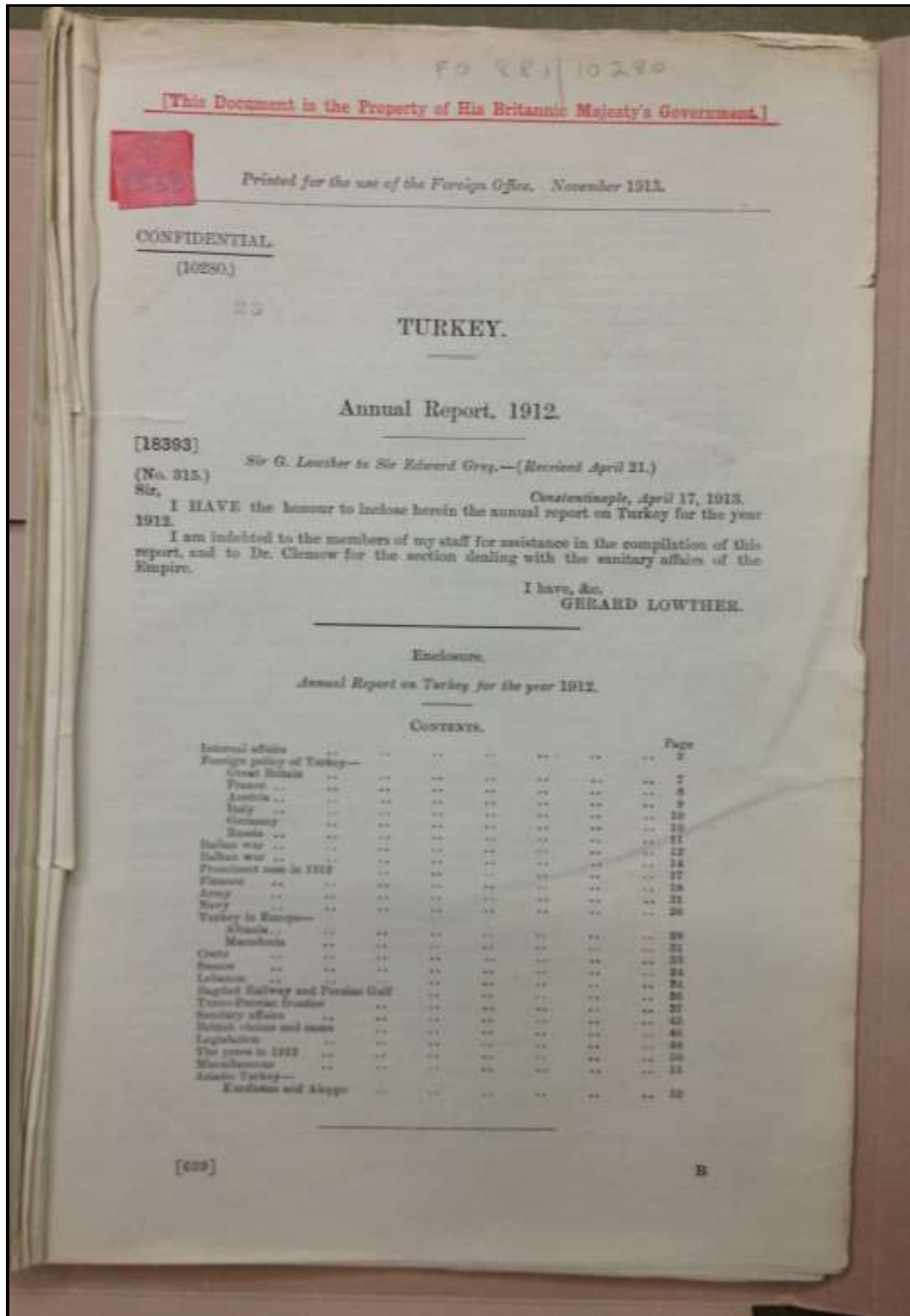
Hayta, N. & Birbudak, T. S. (2010). Balkan Savaşları'nda Edirne. Ankara: Genelkurmay ATESE Başkanlığı Yayınları.



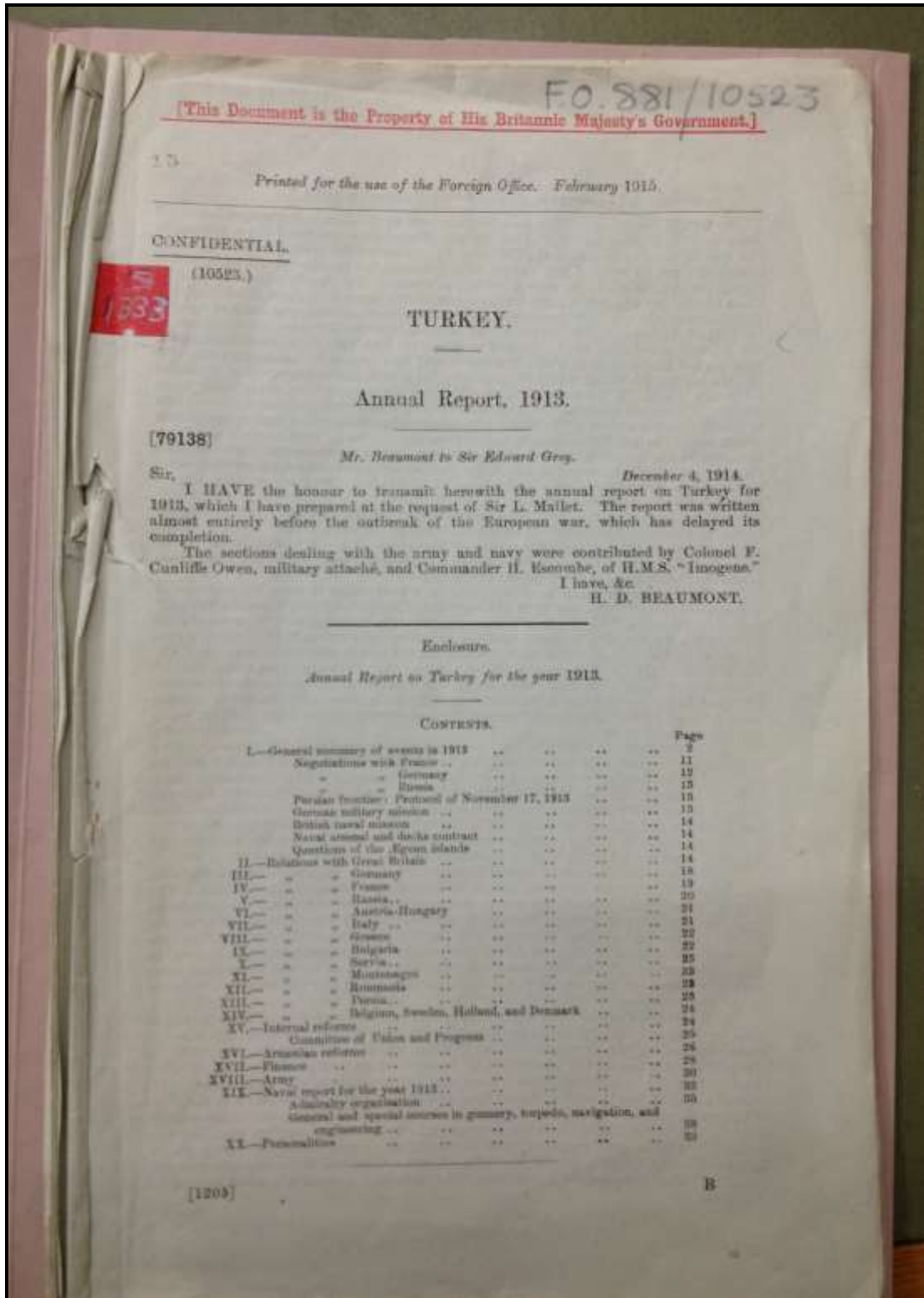
- Hayta, N. (2008). Bakan Savaşının Diplomatik Boyutu ve Londra Büyükelçiler Konferansı (17 Aralık 1912-11 Ağustos 1913). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- İpek, N. (2013). Balkanlar, Savaş ve Göç, Balkanlar ve Göç içinde (s.195-206). A. F. Örenç & İ. Mangaltepe (Edt). Bursa: İhlas Matbaacılık.
- Jelavich, B. (2009). Balkan Tarihi. C. II, İkinci baskı, İstanbul: Küre Yayınları.
- Karpat, K. H. (2012). Balkanlar'da Osmanlı Mirası ve Milliyetçilik. İstanbul: Timaş Yayınları.
- James, L. (2017). Türklerin Balkan Hezimetini. (Çev: E. Bekman). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şahin, G. (2016). I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Devleti ile Sırbistan Arasındaki Siyasî Sorunlara Dair Bazı Tespitler (1914-1918). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. C. 18 (2) (Aralık), 269-286.
- Şenel, Ş. (2006). 19. ve 20. Yüzyılların Denge Oyununda Balkanlar. Balkanlar El Kitabı içinde (s.399-413). C. I, O. Karatay & B. A. Gökdağ (Derleyenler). Ankara: Karam&Vadi Yayınları.
- Troçki, L. (2017). Balkan Savaşları. (Çev: T. Güney), 3. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Wachtel, A.B. (2009). Dünya Tarihinde Balkanlar. (Çev: A. C. Akkoyunlu), İstanbul: Doğan Kitap.
- Yıkıcı, L. & Özlü, Z. (2018). İngiliz Arşiv Belgelerine Göre 1912-1913 Tarihli Balkan Savaşları Öncesinde Balkanlarda Uluslararası Nüfuz Mücadelesine Bir Bakış. Gaziantep Üniversitesi Journal of Social Sciences, C. 17 (2), 677-690.
- Yıldırım, S. (2012). Balkan Savaşları ve Sonrasındaki Göçlerin Türkiye Nüfusuna Etkileri. Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi. Yıl: 8 (16) (Güz), 75-92.

### Ekler

Ek-1 1912 Yılına Ait Türkiye Yıllık Raporunun İlk Sayfası (FO, 881/10280).



Ek-2 1913 Yılına Ait Türkiye Yıllık Raporunun İlk Sayfası (FO, 881/10523).





## Türkiye’de 2018 Yılında Uygulamaya Konulan Sosyal Bilgiler Lisans Programının 2006 Lisans Programı ile Karşılaştırılması

*The Comparison of Social Studies Teaching Undergraduate Programs Applied in 2006 and 2018 in Turkey*

**Mustafa Sağdıç\***

**Öz**

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan ve önceki programa göre önemli değişiklikler içeren yeni sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programını alan bilgisi, Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve öğretmenlik uygulaması dersleri bağlamında değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Alan bilgisi ile alana ilişkin öğretimi içeren dersler Alan Eğitimi başlığında toplanmıştır. Alan Eğitimi derslerinin ders saatleri, kredileri ve AKTS değerleri önemli ölçüde azaltılmıştır. Buna karşılık Meslek Bilgisi derslerinin ders saatleri, kredileri ve AKTS değerleri önemli ölçüde arttırılmıştır. Genel Kültür derslerinin kapsamında ise önemli değişiklikler söz konusudur. Bu kapsamda fakülte bünyesinde bir Genel Kültür seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersi Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersi olarak iki döneme çıkartılmıştır. Ancak öğretmenlik uygulamasına bir basamak teşkil eden Okul Deneyimi dersi ise programdan kaldırılmıştır. Lisans programlarının toplam kredileri 156’dan 147’ye, toplam ders saati ise 170’den 154’e çekilmiştir. Ayrıca programda seçmeli derslere %25 oranında yer verilmiş, seçmeli ders çeşitliliği arttırılmış ve Bologna sürecine uyum sağlanmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Sosyal Bilgiler, Yeni Lisans Programı, Öğretmen Yetiştirme

### Abstract

The purpose of this study is to evaluate the social studies teacher education program in the context of scientific field knowledge related to social studies, professional teaching knowledge, general culture, social studies education and teaching practice lessons implemented since 2018 in Turkey and containing important changes according to the previous program. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. The findings were analyzed by using descriptive analysis technique. The scientific field knowledge related to social studies and teaching of social studies were collected in the title of scientific field education. Hours, credits and ECTS values of scientific field courses related to social studies have been significantly reduced. On the other hand, the course hours, credits and ECTS values of the teaching courses have been increased significantly. There are significant changes in the scope of general culture courses. In this context, a general culture elective course pool was formed within the faculty. Teaching practice was added to two semesters as Teaching Practice I and Teaching Practice II. However, the School Experience course, which constitutes a step in the teaching practice, has been removed from the program. The total credits of the undergraduate programs were reduced from 156 to 147 and the total course hours from 170 to 154. In addition, 25% of elective courses were given in the program, the diversity of elective courses was increased and the process was adapted to the Bologna process.

*Keywords:* Social Studies, The New Social Studies Curriculum, Teacher Training

\* (Doç. Dr.); Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msagdic42@hotmail.com, ORCID: [orcid.org/0000-0001-9386-5908](https://orcid.org/0000-0001-9386-5908)

## Extended Summary

### Introduction

Teacher training system in Turkey has been questioned continuously up to the present from the past. Teacher training in Turkey, made by the Ministry of National Education until 1982 (Teacher School, Village Institutes, Two-Year Training Institute), after that date was transferred to the university. In the period from the transfer of teacher training to the universities, up to the present, update studies were carried out in 1997, 2006, 2009 and most recently in 2018 about teacher training undergraduate programs. The transfer of teacher education to universities has become an important step for the teacher training to become a field of expertise and to produce scientific knowledge in this field. However, in some programs, academic studies are heavily concentrated, and academicians are complaining that they are detached from the school and classroom, which are foreign to the national education system and which are the practical environments. It is a fact that the primary function of the faculties of education is to train qualified teacher candidates. Teacher training consists of three main topics: pedagogy knowledge, scientific field knowledge and general culture.

Both at universities in the world in Turkey; the basic scientific field knowledge at academic level is given in the Faculties of Basic Sciences or the Faculties of Science and Literature. It is known that General Culture courses are taken from these faculties in many countries at academic level. In Turkey, it is observed that in almost all attempted to close the Faculty of Education of the three basic areas of learning. As a result, teachers who are lacking knowledge of the general culture and the field are educated. A teacher candidate who does not have sufficient knowledge of general culture and knowledge cannot have a very good teaching profession. On the other hand, the most important problem of education faculties from past to present is the lack of teaching staff.

### Purpose

The main purpose of this study, which began in 2018 social studies teacher education undergraduate programs in Turkey, the scientific field information, Field Training, Teaching Profession is to evaluate the scope of the general culture and teaching practice lessons. When the literature was examined, no study was found in this context.

### Method

In this study, qualitative research method is used. In this context, 2018 and 2006 Social Studies Teacher Education Undergraduate Programs were examined and evaluated for various variables. For this reason, document analysis of qualitative research techniques has been preferred and descriptive and content analyzes have been included in the findings.

### Findings

The new social studies undergraduate program in 2018 contains significant changes compared to the old curriculum implemented between 2007 and 2018. Firstly, the total number of credits was reduced from 156 to 147, and the total number of lessons from 170 to 154.

One of the important changes in this scope is the subtraction of elective courses to six semesters. It is one of the most striking features of the new program to increase the weight of the teaching profession courses as a course hour and credits compared to the previous period. The courses which include teaching social studies can be divided into two sections which are directly related to social studies teaching and can be evaluated indirectly within the scope of Field Education due to the subjects related to teaching social studies. In the new program, both the hours and credits of the courses for teaching social studies have been increased. It is noteworthy that obligatory courses such as *Sociology, Philosophy, Economics, Law* and *Archeology* have been removed from the program. Considering the general decrease in the total course hours, it is seen that the history courses maintain their weight significantly and there is a decrease in geography lessons. The elective course pool for social studies and social studies teaching was also created by YÖK (*Council of Higher Education*). The addition of a new course (s) to this pool has also been subject to certain conditions.



There is a limitation on the approval of the relevant boards and in line with the permission of YÖK and can be up to six courses. The courses to be added to the Field Education elective course pool should also be related to the teaching of social studies.

Another noteworthy feature of the new program is the General Culture courses. It is observed that they have preserved their place in the program with partial changes in the content of Compulsory General Culture courses. The most important change related to general culture courses is related to elective courses. As a matter of fact, General Culture elective courses were considered as common courses for all faculties and General Culture elective course pool was formed to cover all departments of the faculties of education. In addition to these courses, courses can be added to the General Culture elective course pool without the approval of YÖK. General Culture elective courses will be offered not only for the related program, but also for all faculty, and students from different programs can choose. It is foreseen to establish a coordinator within the faculty for the General Culture courses. An arrangement in this way means that the periods of the teaching profession and general culture courses cannot be changed by the faculties. The teaching practice, a term in the 2006 program, was introduced into two semesters: Teaching Practice 1 and Teaching Practice 2. The School Experience course has also been removed from the program.

### **Discussion & Conclusion**

In 2018 new social studies undergraduate program, the total number of credits and hours of the courses have been reduced. When the Social Studies Undergraduate Program of 2018 is compared with the 2006 program, the first striking is the reduction of the weight of the field knowledge courses in the program. The lessons on teaching the social studies and the lessons of the teaching profession knowledge were increased. In 2018 program, the ratio of courses in the field of field knowledge and field education within the total courses has been reduced below 50% for the first time. However, special field knowledge and skills have an important place in Social Studies Teachers' Specific Area Qualifications.

In 2018, courses such as law, sociology, economics, philosophy and archeology, which form the basis of social studies, are excluded from the compulsory course. In this context, in 2018, courses such as law, sociology, economy and archeology can be considered as a deviation from the social studies concept. Reducing courses related to social sciences can lead to other problems, such as the fact that students are directed to more private tutoring centers in order to overcome the lack of knowledge. In addition, it is known that the students who graduated from the faculties have significant deficiencies in the social sciences knowledge and the students complain about the inadequacy of these courses. In 2018, almost all of the courses related to the teaching profession knowledge and social studies are theoretical courses. The new program failed to respond to general criticism of the lack of practical courses. Only the hours of theoretical courses related to the social sciences were reduced, while the hours of theoretical courses related to the educational sciences were increased.

An important part of teaching knowledge of previous teaching programs in Turkey, is conceived as scientific and pedagogic knowledge and issues related to the teaching of scientific field is often not taught enough. The new program may be considered to address the deficit in this context. However, it is expected that the courses related to the teaching of the scientific field will be practically applied. It should be kept in mind that there is no course in the undergraduate program within the scope of field trips and field studies, but one of the indispensable educational tools of social studies teachers is field trips and field trips. In 2018, the Teaching Practice course was extended to two semesters. However, the School Experience course, which is within the scope of the recognition of the school environment and constitutes a step in the teaching practice, has been removed from the program. The removal of this course should have been made functional and qualified. The fact that pre-service teachers stay away from schools in the first three years of their education continues to be an important problem. The 2018 program also contains important changes in elective courses. It is seen that at least 25% of the courses in the Bologna process are required to be elective

The new program also introduces some changes in instructional technologies. The Instructional Technologies and Material Development course was removed and replaced with a course called Instructional Technologies. However, Material Design course which is a lesson on teaching social studies is not a compulsory course in the program. However, each teacher trainee is expected to specialize in traditional or digital material development. In addition, the inconceivable developments in instructional technologies and the numerous academic studies in this literature show that it is not possible for the instructional technologies to gain sufficient level of teacher candidates with a single two-hour course. Some of the theoretical courses in the new program, especially in the context of the teaching profession as a master course, the teacher's academic direction to strengthen the appointment of teachers in the appointment of a master's degree with thesis proposals, reducing the pressure on undergraduate programs and be recommended to make the teaching more qualified. In this context, academic studies related to the new social studies teaching undergraduate program should be increased qualitatively and quantitatively.

### Giriş

Türkiye'de eğitimde nicelik sorunun çözümünde önemli aşamalar kat edilmiş olmasına rağmen, niteliksel sorunların çözümünde yeterli bir ilerleme sağlanamamıştır. Örneğin öğretmen başına düşen öğrenci sayısında önemli azalmalar söz konusu iken, öğrenci başarısında belirgin bir artış gözlenmemektedir (MEB, 2015). Öğrenci başarısındaki düşüklüğün öncelikle öğretmen niteliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Özcan, 2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi geçmişten günümüze sürekli olarak sorgulanmaktadır. Bu kapsamda yapılan düzenlemeler hep yeni bir arayış içinde olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan kimi yeni düzenlemeler, daha iyiye doğru bir gidiş yerine eskiye dönüş, daha büyük bir problem karşısında geçici çözümler ya da bir kısır döngü olarak nitelendirilebilir. Eğitimde nitelikli insan gücünün eksikliğini giderme adına teşekkül ettirilmiş olan Eğitim Fakültelerinin de bir nitelik probleminin muhatabı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Eğitim fakültelerinin başta Fen Edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer fakültelerden ayrı ve farklı bir kurumsal yapıya kavuşması gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi, 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından (ilköğretmen okulları, Köy Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları) yapılmış, bu tarihten sonra ise üniversitelere devredilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte ise öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006, 2009 ve en son 2018 yıllarında güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme işinin üniversite iklimi ve yükseköğretim bünyesinde gerçekleştirilmesi konusu ise Türkiye'de uzun bir deneyimin ardından alınan kararlar ile uygulanmaya başlanmıştır. 1974 yılında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, her düzeyde öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla başlayan süreç, 12 Eylül 1980 askeri darbesinin akabinde yapılan bir düzenleme ile öğretmen yetiştirme işi tamamen Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinden Yüksek Öğretim Kurumu bünyesine aktarılmıştır (Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesi öğretmen yetiştirmenin bir uzmanlık alanı haline gelmesi ve bu alanda bilimsel bilgi üretilmesi ve birikim sağlanması adına önemli bir adım olmuştur (Özoğlu, 2010). Ancak öğretmen yetiştirme işi ile eğitimin akademik yönünün güçlendirilmesi adına yapılan akademik çalışmalar arasında bir denge oluşturulması gerekmektedir. Nitekim bazı programlarda akademik çalışmalara çok fazla yoğunlaşma olduğundan, akademisyenlerin millî eğitim sistemine yabancı, uygulama ortamları olan okuldan ve sınıftan kopuk birer teorisyen görüntüsü çizdiğinden şikâyet edilmektedir (Şişman, 2009).

Türkiye'de her ne zaman eğitimde nitelikli insan gücü eksikliği gündeme gelirse ilk akla gelen kurum eğitim fakülteleridir. Ancak sözü edilen nitelik sorununun çözümü sadece eğitim fakülteleri kapsamında değerlendirilmemelidir. Topyekûn öğretmen yetiştirme sisteminin ve de toplumun en üst tabakasından en alt tabakasına kadar öğretmen algısının olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülemez (Özoğlu, 2010). Zira öğretmenlik çeşitli yasal metinlerde bir uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da, öğretmenlerin istihdamı noktasında günümüze kadar izlenen politikalar öğretmenliği toplumun nazarında

herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olarak yansıtmıştır (Üstüner, 2004). Özellikle öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bir takım özelliklerinin söz konusu olduğu ve öğretmenlik mesleğinin üstün vasıflara haiz olmayı gerektirdiği kabul edilmelidir. Elbette bu ön kabul yeterli değildir ve sorunun çözümü uzun soluklu ve topyekûn büyük bir çabayı gerektirmektedir.

Eğitim fakültelerinin asli işlevinin nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek olduğu da göz ardı edilemez bir gerçektir. Öğretmen yetiştirme işi; Meslek Bilgisi de denilen pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve Genel Kültür olmak üzere üç temel ayak üzerine inşa edilmektedir (Stengel ve Tom, 1996). Alan bilgisi, Genel Kültür ve pedagojik yönlerden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirebilmek aynı zamanda tüm ülke için en hayati konudur (YÖK, 2018). Türkiye’de ve dünyada akademik düzeyde temel alan bilgisinin verildiği fakülteler temel bilimler ya da fen-edebiyat fakülteleridir. Akademik düzeyde Genel Kültür derslerinin de birçok ülkede bu fakültelerden alındığı bilinmektedir. Nitekim ABD’de alan bilgisi ve Genel Kültür derslerini almadan öğrenciler öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmemektedir (Özcan, 2011). *Faculty of Arts and Sciences* veya *College of Liberal Arts* olarak isimlendirilen bu fakültelere Türkiye’de büyük ölçüde Fen Edebiyat Fakültelerinin karşılık geldiği söylenebilir. Türkiye’de ise bu üç temel ayağın neredeyse tamamına yakınının Eğitim Fakülteleri bünyesinde yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca mevcut durumun eğitim fakültelerinin bir nevi küçük ve ikinci bir fen edebiyat fakültesine dönüşmesine neden olabileceği de düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme gibi hayati ve kapsamlı bir konunun tüm bileşenleri ile eğitim fakültelerinin sorumluluğunda olması sürdürülebilir bir yaklaşım değildir. Böyle olunca da Genel Kültür ve alan bilgisi yetersiz öğretmenler yetişmektedir. Genel Kültür ve alan bilgisi yeterli olmayan bir öğretmen adayının çok iyi bir öğretmenlik meslek eğitimi alması söz konusu olamaz (Özcan 2011). Diğer yandan eğitim fakültelerinin kuruluşlarından bugüne kadar geçen sürede sürekli olarak varlığını hissettiren en önemli problem öğretim elemanı yetersizliği olmuştur. Nihayetinde eğitim fakültelerinin yapısı, içeriği ve de en önemlisi diğer fakültelerle ilişkisi kapsamlı olarak yeniden tanımlanmalıdır. 2018 yılı eğitim fakülteleri lisans programlarının güncellenmesinin ana gerekçelerini; program dâhilindeki Alan Eğitime yönelik derslerle, öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamasının daha geniş bir zamana yayılması ile güncellenen ilk ve orta öğretim ders programlarıyla uyum oluşturmuştur. Böylece alan bilgisi derslerinin sayısı ve kredisi azaltılmıştır. Bu da çok bilen öğretmenlerden ziyade öncelikle iyi ahlaklı, rol model, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş ve benimsemiş öğretmenlere ihtiyaç olduğu varsayımına dayandırılmaktadır (YÖK, 2018).

ABD’deki yeni sosyal bilgiler hareketinin bir yansıması olarak 1960’lı yıllarda Türkiye’de de sosyal bilgiler dersleri okutulmaya başlanmıştır. Daha önceden ilkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersi yerine yine ilkokul ve ortaokul düzeyinde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri okutulmuştur. 1960’lı yıllardaki bu değişimin bir ürünü olarak 1967-1968 yılından itibaren eğitim enstitülerine bağlı edebiyat bölümünün sosyal bilgiler kısmında sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır (Bayram, 2003). Eğitim enstitülerinin 1978-1979 yılından itibaren dört yıllık yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmesi ile sosyal bilgiler bölümü kaldırılarak yerine tarih-coğrafya ve coğrafya-tarih bölümleri kurulmuştur (Ercan, 2009). 1997 yılındaki yeniden yapılandırma sürecine kadar ise okullardaki sosyal bilgiler ve bu kapsamdaki dersler tarih ve coğrafya öğretmenleri tarafından okutulmuştur. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı tam anlamıyla 1997 yılında başlayan temel eğitimin ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinin bir ürünü olarak 1998 yılında faaliyete başlamıştır (Kaymakçı, 2012). Ana amacı etkin bir vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler derslerinin öğretmenlerinin sosyal bilgilerin farklı disiplinlerinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir (NCSS, (2002; Karasu Avcı, 2017).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan ve 2006 programına göre önemli değişiklikler içeren yeni sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme lisans programını alan bilgisi, Alan

Eğitimi, Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve öğretmenlik uygulaması dersleri bağlamında değerlendirmektedir. Alan yazını incelendiğinde bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### Alt Problemler

1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında sosyal bilgiler dersini oluşturan farklı disiplinlere ilişkin alan bilgisi derslerine ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?
2. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında, alanın öğretimine ilişkin derslere ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?
3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında, öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?
4. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında, Genel Kültür derslerine ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?
5. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında okul uygulamalarına ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?
6. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında, teorik ve uygulamalı derslere ne düzeyde yer verilmiştir? 2006 programından ne gibi farklılıklar içermektedir?

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi temel alınmıştır. Bu kapsamda 2018 ve 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu sebeple nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tercih edilmiş ve elde edilen bulgular üzerinden betimsel ve içerik analizlerine yer verilmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinaliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşamada yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın veri kaynağı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları ve ders içerikleri kullanılmıştır. Karşılaştırılan programlar bu boyutlara göre temalar şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. İlgili dokümanların içerikleri öğretmen yetiştirme programlarının temel ayaklarını oluşturan alan bilgisi, Alan Eğitimi, öğretmenlik Meslek Bilgisi, Genel Kültür dersleri ve okul uygulamaları olarak 5 alt temada analiz edilmiştir.

### Bulgular

2018 yılı yeni sosyal bilgiler lisans programı 2007- 2018 yılları arasında uygulanan eski öğretim programına göre önemli değişiklikleri ihtiva etmektedir. Öncelikle toplam kredi sayıları 156'dan 147'ye, toplam ders saati ise 170'den 154'e çekilmiştir. Meslek Bilgisi başlığı altında Eğitim bilimlerine ilişkin teorik ders saatleri artırılmıştır. Meslek Bilgisi derslerinin saatleri 48'den 56'ya; kredileri ise 41'den 50'ye çıkarılmıştır. Dolayısıyla Meslek Bilgisine ilişkin teorik ders saatlerinde 10 saatlik bir artış dikkat çekmektedir. Ayrıca Meslek Bilgisi derslerinin içeriklerinde de önemli değişiklikler söz konusudur (YÖK, 2018).

**Tablo 1.** 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programının Karşılaştırma Tablosu

	2017 Programı					2018 Programı				
	T	U	K	SAAT	YÜZDE	T	U	K	SAAT	YÜZDE
<b>Meslek Bilgisi</b>	34	14	41	48	<b>26</b>	44	12	50	56	<b>34</b>
<b>Alan ve Alan Eğitimi</b>	79	8	83	87	<b>53</b>	70	0	70	70	<b>48</b>
<b>Genel Kültür</b>	29	6	32	35	<b>21</b>	26	2	27	28	<b>18</b>
<b>TOPLAM</b>	142	28	156	170	<b>100</b>	130	14	147	154	<b>100</b>

## 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında, öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki değişiklikler

Önceki programda Meslek Bilgisi dersleri; *Eğitim Bilimine Giriş*, *Eğitim Psikolojisi*, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, *Seçmeli I*, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, *Sınıf Yönetimi*, *Ölçme ve Değerlendirme*, *Özel Öğretim Yöntemleri I*, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, *Program Geliştirme*, *Türk Eğitim Tarihi*, *Özel Eğitim*, *Okul Deneyimi*, *Rehberlik*, *Öğretmenlik Uygulaması*, *Seçmeli II* dersleridir. Yeni programda ise Meslek Bilgisi dersleri; *Eğitime Giriş*, *Eğitim Psikolojisi*, *Eğitim Sosyolojisi*, *Eğitim Felsefesi*, *Türk Eğitim Tarihi*, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, *Seçmeli I*, *Öğretim Teknolojileri*, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, *Seçmeli 2*, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, *Seçmeli 3*, *Eğitimde Ahlak ve Etik*, *Sınıf Yönetimi*, *Seçmeli 4*, *Öğretmenlik Uygulaması 1*, *Okullarda Rehberlik*, *Seçmeli 5*, *Öğretmenlik Uygulaması 2*, *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* ve *Seçmeli 6* dersleridir.

Bu kapsamdaki önemli değişikliklerden biri de seçmeli derslerin altı döneme çıkartılmasıdır. *Eğitim Bilimine Giriş* dersi *Eğitime Giriş* olarak değiştirilmiştir. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersi programdan kaldırılmış, yerine *Öğretim Teknolojileri* adlı yeni bir ders konulmuştur. *Özel Öğretim Yöntemleri* dersi ise Meslek Bilgisi dersleri kapsamında Alan Eğitimi kapsamına aktarılmış, ismi ve içeriği yeniden düzenlenmiştir. *Ölçme ve Değerlendirme* dersinin adı *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* olarak değiştirilmiştir. *Okul Deneyimi* dersi programdan kaldırılmıştır. Buna karşılık *Öğretmenlik Uygulaması* dersi iki döneme çıkartılmıştır. *Rehberlik* dersi de *Okullarda Rehberlik* olarak yeniden düzenlenmiştir. *Özel Eğitim* dersi, *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* olarak değiştirilmiştir. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* dersi programdan kaldırılmış, buna karşılık *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* dersi programa eklenmiştir. *Eğitimde Ahlak ve Etik* dersi de programa yeni eklenen dersler arasındadır. Ayrıca *Eğitim Psikolojisi* dersi programda yerini korumuş buna ilaveten, *Eğitim Felsefesi*, *Eğitim Sosyolojisi* dersleri zorunlu dersler olarak programa ilave edilmiştir. Meslek Bilgisi derslerinin programda önceki döneme nazaran gerek ders saati olarak gerekse krediler olarak ağırlığının artması yeni programın en dikkat çeken özelliklerindedir.

Alana ilişkin öğretimi içeren dersler doğrudan sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili olanlar ve içeriğinde alanın öğretimine ilişkin konular nedeniyle dolaylı olarak Alan Eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek dersler olarak iki kısma ayrılabilir. Önceki programda alanın öğretimi ile ilgili dersler; başta *Özel Öğretim Yöntemleri* olmak üzere *Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri* ve *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri* dersleridir. Ayrıca *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, *Sosyal Proje Geliştirme* ve *Drama* dersleri ise içeriğinde alanın öğretimine ilişkin uygulamalar nedeniyle bu başlıkta değerlendirilebilir. Yeni programda alanın öğretimine yönelik derslerin hem saatleri hem de kredileri artırılmıştır. Alanın öğretimine ilişkin dersler ise; *Sosyal Bilgiler Öğretimi 1*, *Sosyal Bilgiler Öğretimi 2*, *Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*, *Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat*, *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, *Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*, *Sanat ve Müze Eğitimi*, *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* ile *Karakter ve Değer Eğitimi* dersleridir. Eski programdaki alana ilişkin öğretimle ilgili *Özel Öğretim Yöntemleri II* (2 saat teorik, 2 saat uygulama) dersi; yeni programdan kaldırılmış ve yerine *Sosyal Bilgiler Öğretimi 1* ve *Sosyal Bilgiler Öğretimi 2* şeklinde 3'er saatlik iki ders eklenmiştir. Ayrıca yine doğrudan alanın öğretimi ile ilgili *Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*, *Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* dersleri programa eklenmiştir. Alanın öğretimine katkı sağlayabilecek *Sanat ve Müze Eğitimi*, *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* ile *Karakter ve Değer Eğitimi* dersleri ise programa yeni eklenen alanın öğretimine ilişkin diğer derslerdir.

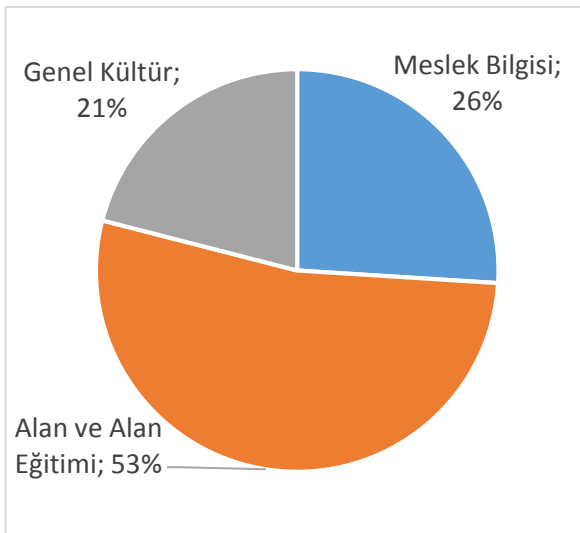


**Tablo 2.** 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programındaki Alan ve Alan Eğitimi Dersleri

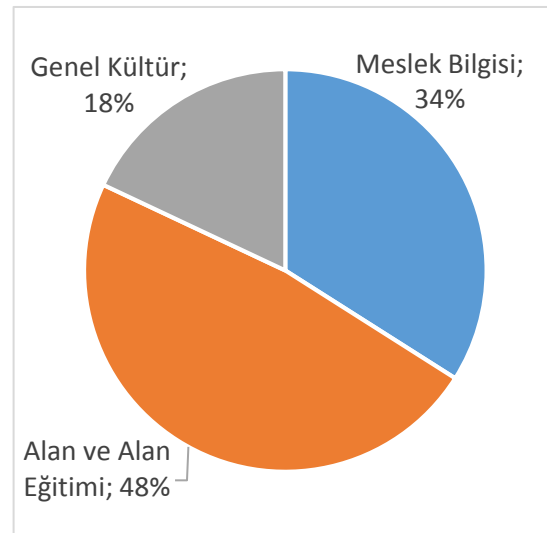
2017 Programı	T	U	K	2018 Programı	T	U	K
Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2	Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2
Sosyal Psikoloji	2	0	2	Genel Fiziki Coğrafya	2	0	2
Arkeoloji	2	0	2	Siyaset Bilimi	2	0	2
Sosyoloji	2	0	2	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
Genel Fiziki Coğrafya	4	0	4	Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	2	0	2
Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı	2	0	2	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	2	0	2
Felsefe	2	0	2	Seçmeli 1	2	0	2
Ekonomi	2	0	2	Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlar	2	0	2
Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2	Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2
İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	2	0	2
Siyaset Bilimine Giriş	2	0	2	Ortaçağ Tarihi	2	0	2
Temel Hukuk	2	0	2	Seçmeli 2	2	0	2
Seçmeli 1	2	0	2	Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	2	0	2
Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	4	0	4	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	0	2
Antropoloji	2	0	2	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2
Ortaçağ Tarihi	4	0	4	Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	2	0	2	Seçmeli 3	2	0	2
Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2	Osmanlı Tarihi 1	2	0	2
Seçmeli 2	2	0	2	Yeni ve Yakınçağ Tarihi	2	0	2
Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I	2	0	2	Sosyal Bilgiler Öğretimi 1	3	0	3
Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2	Seçmeli 4	2	0	2
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	2	0	2	Osmanlı Tarihi 2	2	0	2
İnsan Hakları ve Demokrasi	2	0	2	Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat	2	0	2
Ülkeler Coğrafyası	2	0	2	Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği	2	0	2
Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II	2	0	2	Sosyal Bilgiler Öğretimi 2	3	0	3
Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat	2	0	2	Seçmeli 5	2	0	2
İnsan İlişkileri ve İletişim	2	0	2	Afetler ve Afet Yönetimi	2	0	2
Çağdaş Dünya Tarihi	2	0	2	Sanat ve Müze Eğitimi	2	0	2
Siyasi Coğrafya	2	0	2	Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi	2	0	2
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	2	0	2	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	2	0	2
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri	2	2	3	Seçmeli 6	2	0	2
Günümüz Dünya Sorunları	2	0	2	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	2	0	2
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II	2	0	2	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2
Sosyal Proje Geliştirme	1	2	2				
Drama	2	2	3				

Alan bilgisi dersleri ise eski programda; *Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Genel Fiziki Coğrafya, Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, Felsefe, Ekonomi, Türkiye Fiziki Coğrafyası, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Antropoloji, Ortaçağ Tarihi, Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme, Vatandaşlık Bilgisi, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Yeni ve Yakınçağ Tarihi, İnsan Hakları ve Demokrasi, Ülkeler Coğrafyası, İnsan İlişkileri ve İletişim, Çağdaş Dünya Tarihi, Siyasi Coğrafya, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II ve Günümüz Dünya Sorunları* dersleridir. Yeni programda ise alan bilgisi dersleri; *Genel Fiziki Coğrafya, Siyaset Bilimi, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Fiziki*

*Coğrafyası, İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi, Ortaçağ Tarihi, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Vatandaşlık Bilgisi, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Osmanlı Tarihi I, Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Osmanlı Tarihi 2, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği, Afetler ve Afet Yönetimi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II* dersleridir. Alan bilgisi dersleri içinde *Genel Fiziki Coğrafya, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya* ile *Ortaçağ Tarihi* derslerinin saatleri 4'er saatten, 2'şer saate düşürülmüştür. *Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Temel Hukuk, Antropoloji, Sosyal Psikoloji, Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, Ülkeler Coğrafyası ve Günümüz Dünya Sorunları* dersleri zorunlu dersler kapsamında programdan kaldırılmıştır. Alan bilgisi dersleri içinde sosyal bilgilere temel teşkil eden *Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Hukuk* ve *Arkeoloji* gibi zorunlu derslerin programdan kaldırıldığı dikkat çekmektedir. Önceki programda toplamda 20 saatlik tarih dersleri yeni programda 18 saat, eski programda 18 saatlik coğrafya dersleri yeni programda 12 saattir. Yeni programda toplam ders saatlerindeki genel azalma da dikkate alındığında tarih alanının ağırlığını önemli ölçüde koruduğu, coğrafya derslerinde ise bir azalmanın söz konusu olduğu görülür.



**Şekil 1.** 2017 Sosyal Bilgiler Lisans Derslerinin alanlara göre dağılımı



**Şekil 2.** 2018 Sosyal Bilgiler Lisans Derslerinin alanlara göre dağılımı

Alan bilgisi ve alan öğretimine ilişkin seçmeli ders havuzu da YÖK tarafından oluşturulmuştur. Bu seçmeli ders havuzunda *Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları, Harita Bilgisi ve Uygulamaları, Küreselleşme ve Toplum, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Çocuk Oyunları, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih, Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri, Türk Hukuk Sistemi ve Türkiye'nin Ekonomik Yapısı* dersleri yer almıştır. Bu havuza yeni ders(ler) eklenmesi de belirli şartlara tabi tutulmuştur. İlgili kurulların onayı ve YÖK'ün izni doğrultusunda ve en fazla altı ders olabilecek şekilde bir sınırlandırma söz konusudur. Alan Eğitimi seçmeli ders havuzuna eklenecek dersler de alanın öğretimi ile ilgili olmak durumundadır.

### **2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Genel Kültür derslerindeki değişiklikler**

Yeni programın dikkat çeken diğer bir özelliği de Genel Kültür dersleri ile ilgilidir. Zorunlu Genel Kültür derslerinin içeriğindeki kısmi değişikliklerle beraber programdaki yerlerini büyük ölçüde korudukları görülmektedir. Bu kapsamdaki *Bilgisayar I* ve *Bilgisayar II* dersleri programdan kaldırılarak *Bilişim Teknolojileri* adlı tek bir derse düşürülmüştür. Genel Kültür dersleri ile ilgili en önemli değişiklik seçmeli dersler ile ilgilidir. Nitekim Genel Kültür seçmeli dersleri tüm fakülte için ortak dersler olarak düşünülmüş ve eğitim fakültelerinin tüm bölümlerini kapsayacak şekilde Genel Kültür seçmeli ders havuzu

oluşturulmuştur. Önceki programda üç dönemde yer alan Genel Kültür seçmeli dersleri yeni programda dört döneme çıkartılmıştır. Genel Kültür seçmeli havuzunda *Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Bilim Tarihi ve Felsefesi, Bilim ve Araştırma Etiği, Ekonomi ve Girişimcilik, Geleneksel Türk El Sanatları, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Kültür ve Dil, Medya Okuryazarlığı, Mesleki İngilizce, Sanat ve Estetik, Türk Halk Oyunları, Türk İşaret Dili, Türk Kültür Coğrafyası, Türk Musikisi ve Türk Sanatı Tarihi* dersleri yer almaktadır. Bu derslere ilave olarak Genel Kültür seçmeli ders havuzuna YÖK onayı olmaksızın ders eklenebilmektedir. Genel Kültür seçmeli dersleri, Meslek Bilgisi dersleri gibi sadece ilgili program için değil tüm fakülte için açılacak ve farklı programlardan öğrenciler seçebilecektir. Genel Kültür dersleri için fakülte bünyesinde bir koordinatörlük oluşturulması öngörülmüştür. Bu şekilde bir düzenleme ise Meslek Bilgisi ve Genel Kültür derslerinin dönemlerinin fakülteler tarafından değiştirilememesi anlamına gelmektedir.

### **2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında öğretmenlik uygulaması derslerindeki değişiklikler**

2006 programında bir dönem olan *Öğretmenlik Uygulaması* dersi, *Öğretmenlik Uygulaması 1* ve *Öğretmenlik Uygulaması 2* olmak üzere iki döneme çıkartılmıştır. Ayrıca *Okul Deneyimi* dersi programdan kaldırılmıştır. *Okul Deneyimi* dersinin programdan kaldırılması ile önceki programda iki dönem yapılan okul uygulamalarının esasen değişmediğini göstermektedir. Nitekim öğretmen adayları önceki programda olduğu gibi yine sadece iki dönem okul uygulaması yapabilmektedirler. *Öğretmenlik Uygulaması* dersleri önceli programda olduğu gibi son iki yarıyılı kapsayacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca *Öğretmenlik Uygulaması 1* ve *Öğretmenlik Uygulaması 2* dersleri ön şartlı dersler kapsamındadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

2018 yılı yeni sosyal bilgiler lisans programında derslerin toplam kredi sayıları ve ders saatleri azaltılmıştır. Yılmaz'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının lisans programındaki ders sayısının azaltılmasının öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek açısından yararlı olacağını belirtmektedir. Ancak bir öğretim programında ders saatlerinin veya ders kredilerinin azaltılmasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusu önemli bir tartışma konusudur. 2018 yılı Sosyal Bilgiler Lisans Programı ile 2006 programı karşılaştırıldığında ilk göze çarpan, alan bilgisi derslerinin programdaki ağırlığının azaltılmasıdır. Alanın öğretimine ilişkin dersler ile öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin ağırlıkları ise artırılmıştır. 2018 programında alan bilgisi ve Alan Eğitimi kapsamındaki derslerin toplam dersler içindeki oranı ise ilk defa % 50'nin altına düşürülmüştür. Oysa Sosyal bilgiler Öğretmenleri Özel Alan Yeterlilikleri içinde özel alan bilgi ve becerileri önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2017).

Hem ülkemizde hem dünyada Sosyal Bilgiler derslerinin alternatifi olarak çoğu kez Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri düşünülmüş, dolayısıyla da Sosyal Bilgiler denince öncelikle akla bu üç disiplin gelmiştir (Savage ve Armstrong, 2000). Ancak günümüzde sosyal bilgiler ile ilgili pek çok tanımda sosyal bilgilerin tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, felsefe, antropoloji, sanat, siyaset bilimi, arkeoloji gibi sosyal bilimlerin entegrasyonundan oluştuğu, sosyal bilgiler lisans programlarının da bunu yansıtması gerektiği vurgulanmaktadır (NCSS, 2012). 2018 programında sosyal bilgilerin temelini oluşturan hukuk, sosyoloji, ekonomi, felsefe, arkeoloji gibi dersler zorunlu ders kapsamından çıkartılmıştır. 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında ise 1998 lisans programının tarih ve coğrafya ağırlıklı yapısından arındırılarak ilk defa sosyal bilgiler anlayışına yaklaşıldığı düşünülmüştür (Ata, 2007). Bu kapsamda 2018 programında hukuk, sosyoloji, ekonomi, arkeoloji gibi derslerin zorunlu ders kapsamından çıkartılması sosyal bilgiler anlayışından bir sapma olarak da nitelendirilebilir. Ayrıca alan bilgisi derslerinin azaltılması, öğrencilerin bu çerçevede ortaya çıkacak bilgi eksikliğini gidermek adına daha fazla dersanelere yönelmesi gibi başka bir soruna da neden olabilir. Nitekim KPSS sınavlarındaki soruların % 40'ı doğrudan alan bilgisi ile ilgilidir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe atanma kaygılarının onları KPSS'ye çalışmak için dersanelere yönlendirdiği, fakültedeki derslerin ikinci plana atıldığı ve bu durumun onları psikolojik açıdan olumsuz etkilediği bilinmektedir. Ayrıca fakültelerden mezun olan öğrencilerin alan bilgisi kapsamında önemli eksikliklerinin olduğu ve öğrencilerin de alan bilgisi derslerinin yetersizliğinden şikâyet

ettiği bilinmektedir (Yılmaz, 2009). Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenler konu alanlarının uzmanı olmak için alanlarındaki bilgiye önemli ölçüde sahip olmak zorundadırlar.

2018 programında gerek öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri gerekse alanın öğretimine ilişkin derslerin neredeyse tamamına yakını teorik derslerden oluşmaktadır. Yeni program, uygulama derslerinin eksikliği ile ilgili genel eleştirilere cevap verememiştir. Sadece alana ilişkin teorik derslerin saatleri azaltılmış, buna mukabil eğitim bilimlerine ilişkin teorik derslerin de saatleri artırılmıştır. Programda *Öğretmenlik Uygulaması ve Toplum Hizmet Uygulamaları* dersleri dışında zorunlu veya seçmeli dersler içinde uygulama dersinin bulunmadığı, uygulamaya ilişkin saatlere ve kredilere yer verilmediği görülmektedir. Bu sorun 2018 programının sunuş bölümünde “*Derslerin haftalık ders çizelgelerinde uygulama saatine yer verilmemesi, bu derslerde uygulama yapılmayacağı anlamına gelmemekte olup uygulama ders saati/kredisi verilmese de dersin amaçları doğrultusunda öğrenciler, çeşitli ortamlarda (okul, sınıf, çevre, laboratuvar vb.) dersle ilgili gözlem ve uygulama yapmaya teşvik edilmelidir*” şeklindeki ifadeler ile bir nevi giderilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018). Teorik derslerin fazlalığı ve uygulamalı derslerin az olması edinilen bilgiler ile gerçek dünya arasında pamuk ipinden bir bağ oluşturmaktadır (Calderhead, 1997). Ayrıca öğretmen adaylarının uygulamalı derslerin az ve yetersiz olmasından şikâyet ettiği bilinmektedir (Tonga, 2012; Akhan, 2015).

2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programında alanın öğretimine ilişkin derslerin sayısının ve kredilerinin artırıldığı görülmektedir. Türkiye’deki daha önceki öğretmenlik programlarının önemli bir kısmı öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi olarak kurgulanmış ve çoğu kez alanın öğretimine ilişkin konular yeterince yer verilmemiştir. Yeni programın bu kapsamdaki açığı giderdiği düşünülebilir. Ayrıca yeni programdaki alanın öğretimine ilişkin bazı derslerin farklı sosyal bilim alanına ilişkin disiplinler bilgilerin sosyal bilgiler kavramı ile ilişkilendirilmesine ve de disiplinler arası bir anlayış kazanılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ancak alanın öğretimine ilişkin derslerin büyük ölçüde uygulamalı olması beklenir. Ayrıca sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi teorik Meslek Bilgisi derslerinin yanı sıra bu derslerin uygulaması olarak yeni dersler oluşturulması, bir nevi teorik bilginin uygulama ile desteklenmesinin sağlanması önemli bir konu olarak tartışılmalıdır. Buna ilaveten teorik ve uygulamalı derslerin Meslek Bilgisi ile alan eğitimcisi öğretim elemanları tarafından birlikte koordine edilebilmesinin de desteklenmesi önemlidir. Arazi gezileri ve saha araştırmaları kapsamında lisans programında bir dersin olmadığı, ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin vazgeçilmez eğitsel araçlarından birisinin de bu arazi gezileri ve saha çalışmaları olduğu unutulmamalıdır.

2018 programında Öğretmenlik Uygulaması dersi iki döneme çıkarılmıştır. Ancak okul ortamının tanınması kapsamında olan ve öğretmenlik uygulamasına basamak teşkil eden Okul Deneyimi dersi programdan kaldırılmıştır. 1997 programında Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile üç dönem olan okul uygulamaları; 2006 ve 2018 programlarında ise sadece iki dönemdir. Öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı fakültelerin uygulama okulu bulmada sıkıntılar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Lakin bu sorunun çözümü uygulama ders saatlerinin azaltılması değil, bunun yerine programların kontenjanlarının düşürülmesi olabilir.

2018 programında Okul Deneyimi dersinin, işlevsel ve etkili bir biçimde gerçekleştirilemediğinden söz edilmektedir (MEB, 2018). Oysa bu dersin kaldırılması yerine işlevsel ve nitelikli hale getirilmesi gerekir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programının başından sonuna kadar öğretmen adaylarının gözlem, okula uyum ve öğretmenin gün içerisinde okulda yapacağı işleri öğrenme gibi deneyimler kazanması, eskiden beri iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemli koşullarındandır (Maaske, 1955). Nitekim sosyal bilgiler öğretmen adayları da okul deneyimi dersinin faydalı olduğunu düşünmektedirler (Akhan, 2015). Ayrıca okul uygulamalarının sayısının artırılması ve de öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerinin ilk yıllarından itibaren okullarda gözlem yapabilmesinin sağlanması gerekmektedir (Tonga, 2012). Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk üç yılında okullardan uzak kalmaları önemli bir sorun olmaya devam etmektedir.

2018 programı seçmeli dersler konusunda da önemli değişiklikler ihtiva etmektedir. Bologna sürecinde derslerin en az % 25’inin seçmeli olma zorunluluğunun büyük ölçüde sağlandığı görülmektedir. Türkiye’de



öğretmen yetiştirme programlarında bazı öğretmenlik lisans programında bir, hatta iki seçmlik dersin yer aldığı; kiminde ise herhangi bir seçmlik dersin olmadığı, bazı seçmeli derslerin de zorunlu-seçmeli derslere dönüştüğü ve de seçmeli ders havuzlarında da benzer içerikli, mükerrer çok sayıda dersin bulunduğu bilinmektedir (Küçükahmet, 2007). Bu sorunların çözümü adına; 2006 programında toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelele dersleri belirleme yetkisi önemli ölçüde kaldırılmış ve daha merkezietçi bir anlayışla YÖK tarafından seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması sağlanmıştır. Böylece programlardaki örtüşen dersler sorunu da ortadan kaldırılmıştır. Hiç kuşkusuz bir dersin ortaya çıkışı beraberinde dersi öğretecek öğretim elemanı sorunsalını ortaya çıkarmaktadır. Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağının niteliğinin üzerinde hizmet üretmeyeceği de bir gerçektir (Ataç, 2003). Ancak 2018 programı, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür derslerini, fakülte dersleri kapsamında bütün öğrencilere açarak fakültelerdeki öğretim elemanı ve fiziki alt yapı kaynaklarını verimli kullanmayı ve muhtemel sorunlara çözüm üretmeyi hedeflemiştir.

Yeni lisans programında önemli değişikliklerden bazıları da Genel Kültür dersleri ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanı sıra; bireyi, toplumu ve dünyayı ilgilendiren konularda geniş bir dünya görüşüne ve Genel Kültüre sahip olmaları beklenmektedir (Çelikten vd., 2005). Öğretmen adayları zaman zaman Genel Kültür bakımından yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler (Yılmaz, 2009). Genel Kültür derslerinin isimlerinin ne olması, hangi içeriklere sahip olması gerektiği de ayrıca önemli bir tartışma konusudur.

Yeni program öğretim teknolojileri konusunda da bazı değişiklikler içermektedir. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* dersi kaldırılarak bunun yerine *Öğretim Teknolojileri* adıyla bir ders konulmuştur. Ancak alanın öğretimine ilişkin *Materyal Geliştirme* dersi programda zorunlu bir ders olarak yer almamıştır. Oysa her öğretmen adayının alanına ilişkin geleneksel ya da dijital materyal geliştirme konusunda uzmanlaşması beklenmektedir. Ayrıca öğretim teknolojilerindeki akıl almaz gelişmeler, bu alan yazınındaki sayısız akademik çalışmalar göstermektedir ki, öğretim teknolojilerinin iki saatlik tek bir ders ile öğretmen adaylarına yeterli düzeyde kazandırılması mümkün görülmemektedir. Buna ilaveten Genel Kültür dersleri kapsamındaki *Bilgisayar I* ve *Bilgisayar II* dersleri programdan kaldırılarak *Bilişim Teknolojileri* adlı tek bir derse düşürülmüştür.

Okullarda tarih konularının işlenişinde savaşlara, kronolojiye ve siyasi tarihe ağırlık verildiği sosyal, kültürel ve medeniyet tarihinin ihmal edildiği (Tuncer, 1998) düşüncesine bir cevap niteliğinde yeni programa *Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi* ile *Bilim Tarihi* gibi dersler konulmuştur. Ayrıca yeni programda derslerin içerikleri itibarıyla büyük ölçüde örtüşen bazı derslere de sahip olduğu görülmektedir. Nitekim *Eğitimde Ahlak ve Etik* dersi ile *Karakter ve Değer Eğitimi* derslerinin içeriklerini büyük ölçüde örtüşmektedir. *Sanat ve Müze Eğitimi* dersi ile *Müze Eğitimi* dersinin içeriği de büyük ölçüde benzerdir. *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi* ile *Medya Okuryazarlığı* dersi için de benzer durum söz konusudur.

Öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelere devredilmesinden bugüne kadar geçen sürede öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile yetiştirilen öğretmenleri istihdam eden MEB arasında etkili ve sürekli bir işbirliği gerçekleştirilememiştir (Özoğlu, 2010). 2018 öğretim programlarının hazırlanmasındaki ana nedenlerden birisi de güncellenen ilk ve orta öğretim ders programlarıyla ve de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile uyum sağlanmasıdır. Ancak yeni programın beklenen uyumun sağlanması konusunda önemli eksiklikler içerdiği de bu çalışma kapsamında ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yeni lisans programında yer alan özellikle Meslek Bilgisi kapsamındaki bazı teorik derslerin yüksek lisans dersi olarak verilmesi, öğretmen eğitimindeki yeni eğilimler ve öğretmenliğin akademik yönünün güçlendirilmesi adına öğretmen atamalarında tezli yüksek lisans şartı getirilmesi gibi öneriler, lisans programları üzerindeki baskının azaltılması ve öğretmenliğin daha nitelikli hale getirilmesi için düşünülebilir (Özcan, 2011). Bu çerçevede yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programıyla ilgili akademik çalışmalar nitel ve nicel boyutta arttırılmalıdır.



### Kaynakça

- Akhan N.E., (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Lisans Programı Üzerine Düşünceleri, JASSS International Journal of Social Science, 32, 267-289.
- Ata, B. (2007). “Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının İlköğretim 2005 Sosyal Bilgiler Dersi (6, 7. Sınıflar) Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi.” I. Uluslararası Bilim Çalıştayı (Prof. Dr. Suzan ERBAŞ Anısına), 08–09 Mart 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ataç, E., (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi konulu panelde yaptığı açılış konuşması, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 1-31.
- Baskan, G.A., Aydın, A. & Madden, T., (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15(1),35-42.
- Bayram, Ö. (2003). Türkiye’de İlköğretime (6-7-8) Branş Öğretmeni Yetiştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının Gelişimi (1946-1982). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21. Yüzyılı Bekleyen Sorunlar. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansında Sunulmuş Bildiri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ercan, B. (2009). Türkiye’de İlköğretim II. Kademeye Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasu Avcı, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İle İlgili Görüşleri, International Journal Of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 8 ( 27), 756-786.
- Kaymakçı, S., (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının İçerik Değerlendirmesi, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi 2(1),45-61.
- Küçükahmet, L. (2007). “2006 - 2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi.” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2): 203-218.
- Maaske, R. J. (1955). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor. Ankara: Maarif Basımevi.
- MEB, (2015). PİSA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), 2015 Türkiye Ulusal Raporu, MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 173-183. 03.09.2018 tarihinde <http://www.oygm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir
- NCSS, (2002). National Standards for Social Studies Teacher, I Subject Matter Standards (17-50). 03.09.2018 tarihinde <http://www.socialstudies.org/> adresinden erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (2012). Curriculum Standards for Social Studies: Introduction: <http://www.ncss.org/standards/introduction> 03.08.2018’de elde edilmiştir.
- Özcan, M., (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi, Türk Eğitim Derneği, Yayın No: 11687, Ankara
- Özoğlu, M., (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, *Seta Analiz*, Sayı 17.
- Savage T. V. & Armstrong, D. G. (2000). Effective Teaching In Elementary Social Studies. USA: The Prentice Hall.

- Stengel, B. S. & Tom, A. R. (1996). Changes and choices in teaching methods, in Frank B. Murray (ed.), The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers. A publication sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek, Türk Yurdu Dergisi, 29, 37-41.
- Üstüner, M., (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7).
- Tonga, D., (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 10(4), 780-803
- Tuncer, U. (1998). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. 4. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15 - 16 Ekim Pamukkale Üniversitesi , Denizli.*
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu), (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü, Ankara.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu), (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, 03.09.2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). "Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Adaylarının Görüşleri." On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27: 31-53.