

# Eğitim ve Toplum

## Education And Society In The 21<sup>st</sup> Century

EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ / THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

Cilt / Volume 11 - Sayı / Number 31 - Bahar / Spring 2022

ISSN : 2147 - 0928

Coğrafya Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Mesleki Profesyonellik ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi  
*Examination of Geography Teacher's Levels of Burnout, Professional Professionalism and Organizational Commitment*  
**Dr. Nurullah KILINÇ / Dr. Öğr. Üyesi Nadire KARADEMİR**

İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Dönemindeki İlk Zonguldak Gezisi (6-13 Aralık 1938)  
*The First Zonguldak Trip During The Presidency Of İsmet İnönü (6-13 December 1938)*  
**Yücel NAMAL / İlker ÇAĞLAR**

Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Kuramında The Solitaires'in Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme  
*An Examination On The Place And Importance Of the Solitaires In Jean Jacques Rousseau's Educational Theory*  
**Satuk Buğra GÜNAYDIN**

TÜBİTAK (4007) Kartal Robotik Ve Kodlama Bilim Şenliğindeki Katılımcı Tutumlarının Değerlendirilmesi  
*Evaluation of Participant Attitudes in TÜBİTAK (4007) Kartal Robotics and Coding Science Festival*  
**Mehmet İlkay KAYA / Selma TAŞLI / Dr. Başak KÖK / Ertan KURUÖZ**

Eğitimde Etik Ve Ahlaki Değerlerin Artan Önemi  
*The Increasing Importance Of Ethics And Moral Values In Education*  
**Fuat UZUN**

Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması  
*A Review Study About The Four Basic Language Skills in Foreign Language Teaching*  
**Dr. Hasan ÇELTİK**

Akşemseddin'in Dindarlık ve İnsan Anlayışı  
*Akshemseddin's Understanding of Piety and People*  
**İlyas PÜR**

İrak'ta Türkçe Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri (Kerkük Örneği)  
*Teachers' Views On Turkish Education In Iraq (The Case Of Kirkuk)*  
**Muammer NURLU / Najat Ayoob Shukur SHUKUR**

Kuzey Makedonya'da Sarı Saltuk'un İzleri  
*Traces of Sarı Saltuk in North Macedonia*  
**Zeki GÜREL**

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi  
*Analysis of the Subtext Questions in the 9<sup>th</sup> Class Turkish Language And Literature Textbook According to the Updated Bloom Taxonomy*  
**Seyfullah YILDIRIM / Suna ÖZCAN**

Türkiye'de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Dikte Becerisinin İncelenmesi  
*The Examining Turkish Dictation Skill of Syrian Arab Students Studying at Secondary School Level in Turkey*  
**Muhammet ŞEN / Prof. Dr. Mehmet KARA**

"Deutsch Macht Spaß A1. 2" Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi'nde İncelenmesi  
*Analysis Of The Reading Activities In The Textbook "Deutsch Macht Spaß A1. 2" Within The Frame Of The Common European Framework Of Reference For Languages*  
**Esad Ömer ŞEKER / Aylin SEYMEN**

# 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY  
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi  
Uluslararası Hakemli Süreli Yayıdır.  
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches  
International Peer-review published.  
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed  
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

**TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU**  
**KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)**  
**ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER**  
Talip GEYLAN

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**  
**RESPONSIBLE EDITOR**  
Cengiz KOCAKAPLAN

**EDİTÖR / EDITOR**  
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR**  
Dr. Cihat Burak KORKMAZ

**EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ ( Piriştine Üniversitesi, Kosova )  
Prof. Dr. Elman NAŞİROV ( Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan )  
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA ( Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan )  
Dr. Neriman HASAN ( Ovidius Üniversitesi, Romanya )  
Prof.. Dr. Abduvap ZULPUYEV ( Kırgızistan )

**İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR**  
Fatma BADEM

**KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN**  
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN

***21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayıncının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.***

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Nisan 2022 / DATE OF PUBLICATION 15 April 2022

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri  
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri  
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası  
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0 312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and  
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers  
Trade Union  
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

## YAYIN DANIŖMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(BaŖkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAVEV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDMEON  
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Gazi UÇKUN  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL  
(Amasya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇIKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŖVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŖÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(Priştine Üniversitesi, PRIŖTİNE / KOSOVA)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŖİRLİ  
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Asım YAPICI  
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir TATLI  
(Çukurova Üniversitesi)



Prof. Birsen ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Nevzat TOPAL  
(Niğde Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Nuri KAVAK  
(Osman Gazi Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. M. Zahit SERARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)

#### **YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Talip GEYLAN, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN,  
Cengiz KOCAKAPLAN, Selahattin DOLĞUN, Fuat YİĞİT

#### **YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES**

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adnan BAKI  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV  
(Rusya Federasyonu)  
Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Alimcan İNAYET  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON  
(Norveç)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Cihangir DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cüneyt KANAT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK  
(Ardahan Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hasan KASAP  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇİKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Meltem CANİKLİOĞLU
- Prof. Dr. Metin EKİCİ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DEMİRKAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DOĞANLAR  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU  
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN  
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN  
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yunus BALCI  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA  
(Kocaeli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ  
(İstanbul Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali BALCI  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali KIZILET  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Doç. Dr. Ali SATAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
(Dicle Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayhan GENÇLER  
(Trakya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayfer YILMAZ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Beyhan KEŞİK  
(Giresun Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bilal DUMAN  
(Muğla Üniversitesi)  
Prof. Birsan ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bülent BAYRAM  
(Kırklareli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bülent GÜVEN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Erdal BAY  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN  
(Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamza AKENGİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zeynep GÜREL  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Fatih SAKALLI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK  
(TOBB ETÜ)  
Doç. Dr. Fuat BAYRAM  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakan AKÇAY  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan MERT  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hikmet YAZICI  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kayhan KURTULDU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi / Azerbaycan)  
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL  
(Osmangazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Latif BEYRELİ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ  
(M.V. Frunze Simferopol State University)  
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhammet YILMAZ  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI  
(Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Münir YILDIRIM  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AĞARI  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AŞICI  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Musa YÜCE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sevgi KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel GÖK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sinan ERTEN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi / Azerbaycan)  
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yusuf CERİT  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri KAVAK  
(Osman Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz  
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rifat GÜNALAN  
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ  
(Muğla Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yunus KILIÇ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Turgut TOK  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nergis BİRAY  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Recep AHISKALI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tahir KODAL  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA  
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)  
Prof. Dr. Selçuk KOÇ  
(Kocaeli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Halil TURGUT  
(Sinop Üniversitesi)  
Prof. Dr. Suat ÜNAL  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Murat KIRIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ali TAN  
(Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Adem KOÇ  
(Osmangazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayhan DOĞAN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ahmet ATALAY  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Doç. Dr. Atınç OLCAY  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Behiye KÖKSEL  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Derya ÇELİK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet Yiğit ERSOYDAN  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mustafa KILINÇ  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa YORULMAZLAR  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent MERCİN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Abdülkadir PALABIYIK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ahmet KATILMIŞ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ali KARACA  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayhan ORHAN  
(Kocaeli Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ercüment YILDIRIM  
(Sütçü İmam Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Esra KESKİNKILIÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Nesrin CANBEK MENGİ  
(Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Göksel ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Gül TUNCEL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakan AKÇA  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Hülya ÇELİK  
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. İsmail ŞIK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Kürşat DURU  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK  
(Nevşehir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ  
(Giresun Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Metin YILDIRIM  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mustafa GÜLTEKİN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Murat ÇELİKDEMİR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Veli Savaş YELOK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mehmet AKPINAR  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN  
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet PALANCI  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mustafa ONUR  
(Giresun Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nedim ALEV  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Oğuzhan YONCALIK  
(Kırıkkale Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Osman SEZGİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Raif KALYONCU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Sedat BAHADIR  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Turgay SEBZECİOĞLU  
(Mersin Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

- Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yaşar KOP  
(Kafkas Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Yusuf KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya BAŞARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ali AHMETBEYOĞLU  
(İstanbul Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Dinçer KOÇ  
(İstanbul Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Fatma Nalan TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Mehmet TAŞDEMİR  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Veyssel KÜÇÜK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Yasin GÖKBULUT  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Zeki SEVEROĞLU  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Ali SARI  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Sait KOFOĞLU  
(İstanbul Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Süleyman ÜNÜVAR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Yunus Emre TANSU  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Temel KÖSA  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Abdurrahman KEPOĞLU  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Doç. Dr. M. Enes IŞIKGÖZ  
(Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet Emin DİNÇ  
(Adıyaman Üniversitesi)  
Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)  
Dr. Öğr. Üy. Salih Kürşat DOLUNAY  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Taner ALTUN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Tuba GÖKÇEK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ömer Zafer GÜVEN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Murat ÖZCAN  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL  
(Akdeniz Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN  
(Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Rabia Gökçen KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ayşegül DOĞRUCAN  
(Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Ali Osman AKALAN  
Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Azra AKÇAY  
(Boston Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cemile KINACI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Dr. Halil ÖZYİĞİT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Mahmut ÇİTİL  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Yavuz GÜLER

### ALAN EDİTÖRLERİ

- Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA  
Halkbilimi – Prof. Dr. İsa ÖZKAN  
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI  
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK  
Yabancı Dil Eğitimi – Doç. Dr. Muhammet KOÇAK  
Yabancılara Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

### AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

**Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)**

- Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)  
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)  
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)  
Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)  
Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)  
Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)  
Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)  
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)  
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)  
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)  
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)  
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

## 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kalarak bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisine görülebildiğinden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

### Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.



## Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.
2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,
3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.
4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanmış olduğunuz özel bir font var ise dergiye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.
5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;  
Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,  
Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,  
Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,
6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tirnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazım Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

## SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

### **Main objectives of the magazine**

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.

## Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 Keywords (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpinar 1985) or (Tanpinar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.

## Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

Nitelikli bilimsel araştırmaların ve makalelerin yayınlandığı 21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi; baskı sayısı, dağıtım ağı, elektronik ortamda indirilme ve görüntülenme sayıları itibarıyla Türkiye'deki hakemli bilimsel dergiler arasında seçkin bir yere sahiptir. 11 yıldır yayın hayatında olmasına rağmen, bir buçuk milyondan fazla makale indirme sayısı ve iki milyon makale görüntülenme sayısı ile Türkiye'nin en çok takip edilen elektronik yayınlarından biri haline gelmiştir. Akademik teşvik ve doçentlik kriterlerine katkısı bakımından değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza destek olan dergimizin 2022 yılında da siz değerli akademisyenlere sunduğu bu katkıının devam etmesi en büyük arzumuzdur.

Sosyal Araştırmalar ve Eğitim Bilimleri dergimizin yeni sayısını sizlere takdim etmenin haklı gururunu yaşıyoruz. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, sizlerin katkısı ve teveccühü ile bu gün 10 yıllık bir dergi olmuştur. Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterlerine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz. Aynı şekilde üniversitemizin atama ve yükseltme kriterleri de garabet oluşturacak düzeyde tutarsızlıklar barındırmaktadır. Akademik çalışmayı her yönüyle teşvik eden, özendirici; bilimsel çalışmayı ödüllendiren bir atama ve yükseltme yönetmeliğine hepimizin ihtiyacı olduğu aşikardır. Her iki konuda bütün platformlarda taleplerimizi dile getirerek gerekirse yasal mercilere de başvurarak üyelerimizin haklı taleplerinin takipçisi olmaya devam edeceğiz.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESB) tarafından müştereken düzenlenen, 2016'dan bu yana her yıl düzenlenen kongrelerimiz yüzlerce katılımcının sunduğu bildirimler ile bir bilgi şölenine dönüşmüştür. Türk dünyasından katılan bilim insanları arasında tanışma ve yakınlaşmayı sağlaması, ilmi ve kültürel bağların kuvvetlenmesi bakımından Uluslararası mahiyette bu kongrelere imza atmanın onurunu sendikamız ve UAESB adına yaşıyoruz.

Geçmişten günümüze ve geleceğimizi ilgilendiren Türk Dünyası ve Türk milletine dair bütün meseleleri önceleyen; fen, mühendislik bilimleri ile Eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı bu altı kongrenin bu sene yedincisini Eğitim ve Sosyal bilimler alanında düzenliyoruz.

Üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelen bu bilimsel etkinlikleri önümüzdeki yıllarda da devam ettirilme kararlılığındaız. Bu yılın kasım ayı sonunda yapacağımız 4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresini Milli Mücadele'nin 100. yılı temalı olarak gerçekleştireceğiz. Akademisyen ve eğitim çalışanı arkadaşlarımızın bu konuda çalışmalarını değerlendirmek üzere başvuru süreci devam etmektedir. Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz.

Uluslararası hakemli yayınınızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

**Talip GEYLAN**  
**Türk Eğitim-Sen ve UAESEB**  
**Genel Başkanı**

## Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

Derginizin on birinci cildinin ilk sayısını sizlerin takdirine sunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ında başlayan heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın yeni bir sayısı ile Türk bilim hayatına küçük de olsa bir destek sunduğumuzu umuyoruz. Bu güne kadar bir buçuk milyondan fazla okunma ve bir milyon fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır."

Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz. Atama ve yükseltme ilkeleri ile akademik performans sistemi uyarınca dergimizde yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olacak bu uluslararası dergi; Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi başlığı ile çıkmış ve bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir.

Derginin ulaştığı pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi yayın kurulu ve hakemlerinin destekleriyle hazırlanan 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresinin devamını 2018 ve 2020 yıllarında gerçekleştirdik. Bu yıl yine Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi ve UAESB ev sahipliğinde Büyük Zafer'in 100. Yılı anısına aynı kongrenin 4.sünü 24-27 Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekleştireceğiz. Ümit ediyoruz ki; üniversite çalışanları ve araştırmacıların geniş katılımıyla yapılacak kongremiz Türk dünyasındaki bilimsel çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır.

Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, editör kurulumuza, Türk Eğitim Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteği esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

**Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL**

**21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü**

## İçindekiler

Coğrafya Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Mesleki Profesyonellik ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi..... 1 <i>Examination of Geography Teacher's Levels of Burnout, Professional Professionalism and Organizational Commitment</i> <b>Dr. Nurullah KILINÇ / Dr. Öğr. Üyesi Nadire KARDEMİR</b>	
İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Dönemindeki İlk Zonguldak Gezisi (6-13 Aralık 1938) ..... 23 <i>The First Zonguldak Trip During The Presidency Of İsmet İnönü (6-13 December 1938)</i> <b>Yücel NAMAL / İlker ÇAĞLAR</b>	
Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Kuramında The Solitaires'in Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme..... 51 <i>An Examination On The Place And Importance Of the Solitaires In Jean Jacques Rousseau's Educational Theory</i> <b>Satuk Buğra GÜNAYDIN</b>	
TÜBİTAK (4007) Kartal Robotik Ve Kodlama Bilim Şenliğindeki Katılımcı Tutumlarının Değerlendirilmesi ..... 71 <i>Evaluation of Participant Attitudes in TÜBİTAK (4007) Kartal Robotics and Coding Science Festival</i> <b>Mehmet İlay KAYA / Selma TAŞLI / Dr. Başak KÖK / Ertan KURUÖZ</b>	
Eğitimde Etik Ve Ahlaki Değerlerin Artan Önemi..... 91 <i>The Increasing Importance Of Ethics And Moral Values In Education</i> <b>Fuat UZUN</b>	
Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması ..... 107 <i>A Review Study About The Four Basic Language Skills in Foreign Language Teaching</i> <b>Dr. Hasan ÇELTİK</b>	
Akşemseddin'in Dindarlık ve İnsan Anlayışı..... 133 <i>Akshemseddin's Understanding of Piety and People</i> <b>İlyas PÜR</b>	
Irak'ta Türkçe Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri (Kerkük Örneği) ..... 151 <i>Teachers' Views On Turkish Education In Iraq (The Case Of Kirkuk)</i> <b>Muammer NURLU / Najat Ayoob Shukur SHUKUR</b>	

Kuzey Makedonya'da Sarı Saltuk'un İzleri..... 173  
*Traces of Sarı Saltuk in North Macedoni*

**Zeki GÜREL**

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metin  
Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi..... 189  
*Analysis of the Subtext Questions in the 9'th Class Turkish Language  
And Literature Textbook According to the Updated Bloom Taxonomy*

**Seyfullah YILDIRIM / Suna ÖZCAN**

Türkiye'de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli  
Arap Öğrencilerin Türkçe Dikte Becerisinin İncelenmesi .....207  
*The Examining Turkish Dictation Skill of Syrian Arab  
Students Studying at Secondary School Level in Turkey*

**Muhammet ŞEN / Prof. Dr. Mehmet KARA**

"Deutsch Macht Spaß A1. 2" Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin  
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi'nde İncelenmesi .....227  
*Analysis Of The Reading Activities In The Textbook "Deutsch Macht  
Spaß A1. 2" Within The Frame Of The Common European Framework  
Of Reference For Languages*

**Esad Ömer ŞEKER / Aylin SEYMEN**





# Coğrafya Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Mesleki Profesyonellik ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi

## Examination of Geography Teacher's Levels of Burnout, Professional Professionalism and Organizational Commitment

Dr. Nurullah KILINÇ\*  
Dr. Öğr. Üyesi Nadire KARADEMİR\*\*

### Öz:

Türkiye’de coğrafya öğretmenleri diğer branş öğretmenleri gibi mesleklerini icra ederken karşılaşabilecekleri birçok problemle baş etmek zorundadırlar. Bu problemler öğretmenlerin tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Coğrafya öğretmenlerinin mesleklerini icraları sırasında demografik değişkenlere göre tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerinde hangi değişkenlere göre farklılık oluşturduğunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerini demografik değişkenler çerçevesinde incelemektir. Türkiye’nin tüm coğrafi bölgelerinden katılmış 455 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların 152’si kadın, 303’ü ise erkektir. Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Türkiye’de resmi ve özel eğitim kurumlarında görevli coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediği düşünülen bazı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada coğrafya öğretmenlerine üç farklı ölçek uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, durumuna göre puanlarda herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yaş, medeni durum, görev yapılan coğrafi bölge, görev yapılan okul türü, kıdem yılı, maddi durum değişkenlerinde tükenmişlik boyutunda anlamlı farklılaşma ortaya

\* Nuri Pakdil Bilim ve Sanat Merkezi, Coğrafya Öğretmeni, Kahramanmaraş, Türkiye, nurullahbey46@hotmail.com, 0000-0003-0055-6650

\*\* KSÜ, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, nadire46@hotmail.com, 0000-0002-5850-0580

çıkmiştir. Medeni durum, kıdem, maddi durum ve coğrafi bölge değişkenlerine göre örgütsel bağlılık değişkenine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Mezun olunan okul türü ve maddi durum ile mesleki profesyonellik arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar tartışılıp çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Coğrafya Öğretmenleri, Tükenmişlik, Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Bağlılık.

**Abstract:**

Geography teachers have to deal with a lot of problems they might encounter when exercising their profession, like other teachers in Turkey. These problems affect teachers' levels of burnout, professionalism and organizational commitment. It is important to know by which variables the geography teachers make a difference in the levels of burnout, professionalism and organizational commitment according to demographic variables during their profession. The aim of this study is to examine the burnout, professionalism and organizational commitment levels of geography teachers in terms of demographic variables. 455 Geography teachers has contributed to the survey in all geographical regions of Turkey. 152 of the participants in the study are women and 303 of them are men. The research is in descriptive survey model. In this research which aims to determine some variables that are thought to affect the burnout, professionalism and organizational commitment levels of the geography teacher who works in public or private schools, the teachers were applied three different scales. As a result of the analysis, it was seen that there was no difference in scores according to gender and status. There was a significant difference in the burnout dimension in the variables of age, marital status and geographic location, type of school, seniority year, and financial status. Significant differentiation was observed in organizational commitment variable according to marital status, seniority, financial status and geographical region variables. A meaningful differentiation was observed between the type of school graduated from and financial situation and professionalism. The results obtained were discussed and various suggestions were made.

**Keywords:** Geography Teachers, Burnout, Professional Professionalism, Organizational Commitment.

## Giriş

Eğitim kişilerin kendi yaşantıları yoluyla kalıcı ve istendik davranış değişikliği süreci ve uygulamalar bütünü olarak tanımlanabilir. Kültür ve yaşantılarla iç içe bir kavram olan eğitim, aynı zamanda toplumun sahip olduğu birikimi de yeni kuşaklara aktarılması görevi yapmaktadır. Jhon Dewey'e göre eğitim, yaşamın kendisidir (Kadıoğlu Ateş ve Mazı 2016: 556). Eğitim öğretim hayatı, okul öncesi dönemden başlayarak üst kademelere doğru giden bir süreçtir. Üniversite eğitimi ise öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimleri açısından yaşamın önemli bir kesitidir. Türkiye'de coğrafya öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu mesleğini icra ederken aynı zamanda psikolojik, sosyal ekonomik açıdan birçok problemle başa çıkmak zorundadırlar. Bu gibi sorunlar öğretmenlerin kaygı ve stres seviyelerini arttırmaktadır.

**Öğretmenlik**, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden bu yana var olagelmiş en önemli mesleklerden birisidir. Öğretmenlik mesleğinin bu kadar önemli olması, **öğretmenliğin** misyonundan kaynaklanmaktadır. **Mesleki olarak öğretmenlik** kişilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine imkân tanınması, evrensel ve yerel kültürel mirasın oluşturulması, geliştirilmesi ve bu mirasın gelecek kuşaklara aktarılması anlamında önemli bir misyonu yerine getirmektedir (Güven, 2010). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği durağan bir meslek değil de, belirli kaynaklardan beslenerek sürekli bir değişim ve gelişim içeren dinamik bir süreçtir (Uştu, Mentiş, Taş ve Sever, 2016).

Mekan bilimi olan coğrafya, en eski bilimlerden biridir. Coğrafya bilim olarak İlk Çağ düşünürü ve matematik coğrafyacısı olan, Eratosthenes (İ.Ö. 275-195) tarafından ortaya konulmuştur (Doğanay 1997:3). İbn-i Haldun iki ciltlik mukaddime adlı eserinde "Coğrafya kaderdir." ifadesini kullanırken; Lacosta: "Coğrafya savaşmak içindir." demiştir. Coğrafya bilimi, özellikle ortaöğretim öğrencilerinin "vatan sevgisi" kazanması açısından önemlidir. Ülkesini tam manası ile tanımayan bireylerin bu ülkeyi sevmeleri mümkün değildir. Doğayı korumak insanlığın geleceği adına hem ülke için hem de küresel açıdan önemlidir. Coğrafya; insana doğa bilinci, doğa sevgisi ve doğayı koruma açısından bir bilinç kazandırır. Bu açıdan coğrafya öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyi olması coğrafi bilincin artması anlamında büyük önem arz taşımaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin iyi şartlarda çalışması sosyal ve fiziki şartlarının iyi olması, moral düzeylerinin yüksek olması önemlidir.

Tükenmişlik kavramı ilk defa Freudenberg (1974-1975) tarafından uyuşturucu bağımlıların tedavisi edildiği bir hastanede gönüllü çalışanlar arasında ortaya çıkan bir meslek hastalığı şeklinde ortaya çıkmıştır. İnsanlarda zaman zaman ortaya çıkabilen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile yaptığı işe, hayata ve çevresindeki insanlara karşı sergilediği olumsuz davranışları kapsayan bir olgudur (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik kavramını açıklamak için farklı modeller kullanılmıştır. Ancak, bunların içerisinde en yaygın olanı Maslach'ın tükenmişlik modelidir. Maslach modeli; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Tükenmişlik belli sorunlar sonucunda ortaya çıkmış olan önemli bir duygusal çöküntü halidir. Tükenmişlik insanlarda hem psikolojik hem de fiziksel açıdan enerji düşüşü olarak tanımlanmaktadır (Budak ve Sürgevil, 2005). Bu çalışmanın tükenmişlik boyutunda Maslach tükenmişlik envanteri kullanılmıştır.

Mesleki profesyonelliği tanımlamak için öncelikle profesyonellik kelimesinin sözlük anlamına bakmak gerekir. Profesyonel; “bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan (kimse)” olarak tanımlanırken profesyonellik ise “profesyonel olma durumu” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Profesyonellik ve profesyonelleşme kavramlarının ne olduğu tartışmalıdır. Çünkü kişilerin bakış açılarına göre farklılaşabilmektedir. Bazıları her ikisinin de diğerini gerektirdiğini iddia etmektedir (Hargreaves, 2000; Evans, 2008). Bu bağlamda değerlendirildiğinde alan yazında profesyonelliğin sınıflandırılmasına ilişkin birçok girişim olduğu görülmektedir (Sachs, 2016). Evetts (2008) profesyonelliği, mesleki değer olarak profesyonellik, ideoloji olarak profesyonellik, mesleki değişim ve yönetim kontrolü söylemi olarak profesyonellik şeklinde sınıflamaktadır. Bu sınıflamalar farklılık göstermekle birlikte en sık olarak karşılaşılan profesyonellik güven, yetenek, güçlü bir mesleki kimlik ve işbirliğine dayanan mesleki değer olarak profesyonelliktir (Sachs, 2016). Mesleki değer olarak profesyonelliğin geçmişi Parsons’a ve Anglo-Amerikan toplum yapısına dayanmaktadır. Parsons, bu yaklaşımında mesleklerin ve bürokratik hiyerarşik örgütlerin yetkilerinin her ikisinin de aynı ilkelere nasıl dayanacağını göstermektedir (Evetts, 2011).

Örgütsel bağlılık ise iş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur. Ayrıca çalışan, çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi ilgi göstermelidir. Bu ilgi de örgütsel bağlılık olarak tanımlanmaktadır. Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır (Bayram 2005:125). Yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleri de örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerdendir (Balay, 2000: 1). Bir örgütün başarısı, örgüt çalışanlarının işlerini örgütün genel hedef ve amaçları doğrultusunda özenli şekilde icra etmesi ve motivasyon eksikliğinin olmaması “örgütsel bağlılık” kavramının önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Güçlü, 2006: 5).

Türkiye’de coğrafya öğretmenlerine kaynaklık eden üç farklı fakülte türü bulunmaktadır. Birincisi eğitim fakülteleri, ikincisi pedagojik formasyon almak kaydıyla fen-edebiyat fakültelerinin coğrafya bölümleri ve diğer fakültelerdir.

Literatür taramasına göre şimdiki kadar örgütsel bağlılıkla mesleki profesyonellik ve tükenmişlikle ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı, fakat coğrafya öğretmenleriyle ilgili örgütsel bağlılığın mesleki profesyonellik ve tükenmişlikle ilişkendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada coğrafya öğretmenlerinin çeşitli demografik ve sosyal değişkenlere göre tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve mesleki profesyonellik seviyeleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada coğrafya öğretmenlerinde görülen tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılıkların demografik bazı değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki korelasyonu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Böylece demografik, psikolojik ve sosyal faktörlerin coğrafya öğretmenleri üzerindeki etkilerini ortaya konulacak ve gelecek için yapılacak uygulamalara rehberlik edilecektir. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin, yaş, çalıştıkları okul türü, buldukları coğrafi bölge, okuldaki görev türü, medeni durum, mesleki kıdem, okul mezuniyet türü, çalıştığı okuldaki kıdem süresi değişkenleri çerçevesinde tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık durumları ele alınmıştır. Coğrafya öğretmenleri buldukları okullarda bir taraftan

beslenme barınma, sosyal ilişkiler konusunda öğrencilerine rehber olmaya çalışırken diğer yandan da dersler, sınavlar gibi işlerini sağlıklı yürütmeye çalışmaktadır. Coğrafya öğretmenleri mesleklerini icra ettikleri sırada başa çıkmak zorunda oldukları problemler, meslektaşları, öğrencileri, yöneticileri ve öğrenci velileri ile ilişkilerini yönetmek zorunda kalmaktadır. Bu aşamada da birtakım problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bazen bu sorunlarını rahatlıkla çözebilirken, bazen de sorunlar altında ezilebilmektedirler. Bu durumda coğrafya öğretmenleri meslek icrası sırasında zaman zaman tükenmişlik duygusu yaşayabilmektedirler.

Coğrafya öğretmenlerinin mesleki açıdan ne düzeyde profesyonel oldukları konusu da önemlidir. Zira bir öğretmenin mesleki açıdan başarılı ve verimli olabilmesini etkileyen faktörlerden biri de profesyonelliktir. Ayrıca coğrafya öğretmenlerinin meslekleri açısından örgütsel bağlılık ta önemli bir unsurdur. Öğretmenler görev yaptıkları sırada diğer öğretmen arkadaşları ya da aynı branştan öğretmenler (zümre) ile okula ve sisteme olan örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu da önemlidir. Tüm bu unsurlar öğretmenlerin mesleklerinde hem başarılı hem mutlu hem de verimli olabilmeleri açısından değer taşımaktadır. Eğitimin paydaşları açısından da öğretmenin tükenmişlik durumunun olmaması, mesleki anlamda profesyonel olması ve örgüte bağlılığı kendinde taşıması eğitim açısından olduğu kadar ülke geleceği için de önem arz etmektedir.

## Yöntem

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde görev yapan 12.809 (Ebs, 2018: 93) coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Örneklemi 2019-2020 eğitim öğretim yılında güz döneminde rassal olarak seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinden katılmış 455 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların % 152'si kadın, % 303'ü ise erkektir. Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010).

Türkiye'de resmi ve özel eğitim kurumlarında görevli coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediği düşünülen bazı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada coğrafya öğretmenlerine üç farklı ölçek uygulanmıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik durumları çeşitli değişkenler bakımından bir farklılık göstermekte midir?

Coğrafya öğretmenlerinin mesleki profesyonellik durumları çeşitli değişkenler bakımından bir farklılık göstermekte midir?

Coğrafya öğretmenlerinin örgütsel bağlılık durumları çeşitli değişkenler bakımından bir farklılık göstermekte midir?

Coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve mesleki profesyonellik durumları arasında korelasyon var mıdır?

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiş olan *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçek Kişisel Gelişim (5 madde), Kuruma Katkı (8 madde), Mesleki Duyarlılık (5 madde) ve Duygusal Emek (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör Analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarında maddelerin faktör yük değerleri 0.40 ile 0.84, madde-toplam korelasyonları ise 0.35 ile 0.73 arasında değişmektedir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı % 52.22’dir. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim faktörü için 0.79, Mesleki Duyarlılık faktörü için 0.74, Kuruma Katkı faktörü için 0.86 ve Duygusal Emek faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0.90 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

Maslach *Tükenmişlik Ölçeği* ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçek; Duygusal Tükenme (9 madde), Duyarsızlaşma (5 madde) ve Kişisel Başarısızlık Hissi (8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; “0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadir, 2-Bazen, 3-Çoğunlukla ve 4-Her zaman” şeklindedir. Ergin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasında hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Duygusal Tükenme için 0.83, Duyarsızlaşma için 0.72 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için 0.67’dir

Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖİÖBÖ)’nin güvenirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı “.96” ve test-tekrartest korelasyon katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, örgütsel bağlılığı ölçen 17 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve elde edilen bulgulara dayanılarak, ÖİÖBÖ’nin geçerli ve güvenilir likert tipi bir değerlendirme ölçeği olduğu belirlenmiştir. 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum ifadelerinden oluşmaktadır (Üstüner, 2009).

Toplanan verilerin analizinde ikili karşılaştırmalar için Independent Sample t test, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımlı değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ise pearson correlation testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır.

## Bulgular

Araştırma grubundan elde edilen veriler analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Cinsiyet	n	Mean	SD	t	*p
Kadın	152	3,2149	,46357	1,529	,127
Erkek	303	3,2445	,47535		

\*p<0.05

Araştırma grubunun cinsiyet durumuna değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Ancak erkeklerin tükenmişlik puan ortalamalarının kadınlardan biraz fazla olduğu görülmektedir ( Tablo 1).

**Tablo 2.** Araştırma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Medeni Durum	n	Mean	SD	t	*p
Evli	348	2,7637	,42535	-1,985	,048
Bekar	107	2,8573	,42979		

\*p<0.05

Araştırma grubunun medeni durumuna değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Bekârların tükenmişlik puan ortalamalarının evlilerden fazla olduğu görülmektedir ( Tablo 2).

**Tablo 3.** Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Yaş	n	Mean	SD	F	*p
20-29	40	2,9045	,40601	,384	,040
30-39	162	2,7576	,45764		
40-49	189	2,7771	,41372		
50-59	64	2,8082	,39861		
Total	455	2,7857	,42777		

\*p<0.05

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 30-39 yaş gruplarında en düşük tükenmişlik puanına sahipken, sonra 40-49 ve 50- 59 yaş gruplarına geldikçe artan tükenmişlik duygusu en fazla 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenmiştir (Tablo 3).



**Tablo 4.** Araştırma Grubunun Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Okul türü	n	Mean	SD	F	*p
Anadolu Lisesi	235	2,8019	,44958	-,695	,487
Anadolu Öğretmen	53	2,7684	,37939		
Mesleki ve Teknik	103	2,7652	,39810		
Fen	25	2,7564	,37457		
Sosyal Bilimler	28	2,7468	,42342		
Özel Lise	11	2,8802	,60312		
Total	455	2,7857	,42777		

\*p&lt;0.05

Araştırma grubunun görev yapılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre fen ve sosyal bilimler liselelerinde görev yapan öğretmenlerde tükenmişlik puanı en düşük iken tükenmişlik puanı en yüksek olan mesleki ve teknik liseler ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir (Tablo 4).

**Tablo 5.** Araştırma Grubunun Görev Yapılan Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Coğrafi Bölge	n	Mean	SD	F	*p
Doğu Anadolu	45	2,7899	,41061	2,962	,008
Güneydoğu Anadolu	43	2,8002	,39566		
Akdeniz	146	2,8076	,42940		
Karadeniz	30	3,0136	,42105		
Marmara	67	2,7863	,38022		
İç Anadolu	74	2,6419	,51244		
Ege	50	2,7809	,32966		
Toplam	455	2,7857	,42777		

\*p&lt;0.05

Araştırma grubunun görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan coğrafya öğretmenleri Karadeniz bölgesinde görev yapanlardır. Karadeniz bölgesini sırasıyla Akdeniz, Güneydoğu, Doğu Anadolu, Marmara ve Ege bölgesi takip etmektedir. En az tükenmişlik olgusu gözlenen öğretmenler İç Anadolu bölgesinde görev yapanlardır (Tablo 5).

**Tablo 6.** Araştırma Grubunun Kamu Özel Sektör Çalışanı Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Yaş	n	Mean	SD	F	*p
Devlet	411	2,7722	,41276	4,285	,014
Özel	41	2,9479	,53141		
Vakıf	3	2,4242	,43677		
Toplam	455	2,7857	,42777		

\*p<0.05

Araştırma grubunun kamu-özel-vakıf sektör değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan coğrafya öğretmenleri özel sektörde görev yapanlardır. Vakıf okulu çalışanları orta düzeyde, özel sektörde görev yapan öğretmenler ise en fazla tükenmişlik oranlarına sahiptirler (Tablo 6).

**Tablo 7.** Araştırma Grubunun Maddi Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Maddi Durum	n	Mean	SD	F	*p
Kötü	17	2,8556	,29336	7,557	,000
Orta	238	2,7840	,41136		
İyi	182	2,8257	,40503		
Çok İyi	18	2,3384	,68284		
Toplam	455	2,7857	42777		

\*p<0.05

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan aile maddi durumu kötü olan öğretmenlerdir. Maddi durumu çok iyi olan öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeyleri en az seviyededir. (Tablo 7).

**Tablo 8.** Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tükenmişlik Analiz Sonuçları

Kıdem	n	Mean	SD	F	*p
0-5	76	2,8989	,39309	2,700	,030
6-10	106	2,6930	,47329		
11-15	77	2,7745	,47154		
16-20	72	2,7803	,33972		
21ve üzeri	124	2,8057	,41248		
Toplam	455	2,7857	,42277		

\*p<0.05

Araştırma grubunun mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik 0-5 yıl arası kidede sahip olan öğretmenlerdir. En az tükenmişlik gözlenen ise 6-10 yıl arası kidede olan öğretmenlerdir ( Tablo 8).

**Tablo 9.** Araştırma Grubunun Maddi Durum Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Analiz Sonuçları

Maddi Durum	n	Mean	SD	F	*p
Kötü	17	2,9832	,48793	7,720	,000
Orta	238	3,2321	,43871		
İyi	182	3,2161	,42366		
Çok İyi	18	3,6931	,90561		
<b>Toplam</b>	455	3,2346	47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla örgütsel bağlılığı olan öğretmenleri aile maddi durumu en iyi olan öğretmenlerdir. Maddi durumu kötü olan öğretmenler ise en az seviyede örgütsel bağlılığa sahiptirler(Tablo 9).

**Tablo 10.** Araştırma Grubunun Kamu Özel Sektör Çalışanı Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Analiz Sonuçları

Yaş	n	Mean	SD	F	*p
Devlet	411	3,2437	,45825	3,112	,045
Özel	41	3,1092	,57343		
Vakıf	3	3,7143	,16496		
<b>Toplam</b>	455	3,2346	,47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun kamu, özel sektör çalışanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla örgütsel bağlılık düzeyine sahip coğrafya öğretmenleri vakıf okullarında görev yapanlardır. Kamu sektöründe görev alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi orta seviyede gözlenmiştir. En az örgütsel bağlılık düzeyine sahip olan öğretmenler ise özel kurumlarda görev yapanlardır (Tablo 10).

**Tablo 11.** Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Analiz Sonuçları

Yaş	n	Mean	SD	F	*p
20-29	40	3,3393	,36983	3,078	,027
30-39	162	3,2989	,54682		
40-49	189	3,1867	,42961		
50-59	64	3,1481	,40982		
<b>Total</b>	455	3,2346	,47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla örgütsel bağlılık 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenirken yaş ilerledikçe örgütsel bağlılıkta azalmaktadır (Tablo 11). Araştırmamıza katılan coğrafya öğretmenleri içerisinde en az örgütsel bağlılığa sahip olan yaş grubu ise 50-59 yaş arasındır.

**Tablo 12.** Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Analiz Sonuçları

Kıdem	n	Mean	SD	F	*p
0-5	76	3,2588	,49103	3,097	,016
6-10	106	3,3401	,55542		
11-15	77	3,2263	,52518		
16-20	72	3,2044	,36898		
21ve üzeri	124	3,1525	,37765		
<b>Toplam</b>	455	3,2346	,47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun meslekteki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre örgütsel bağlılık en yüksek 6-10 yıl arası görev kıdemi olan öğretmenlerde gözlemlenirken, örgütsel bağlılık 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmiştir (Tablo 12). Dolayısıyla kıdem arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır.

**Tablo 13.** Araştırma Grubunun Maddi Durum Değişkenine Göre Mesleki Profesyonellik Analiz Sonuçları

Maddi Durum	n	Mean	SD	F	*p
Kötü	17	2,8946	,63398	13,555	,000
Orta	238	3,0769	,79074		
İyi	182	3,4052	,76795		
Çok İyi	18	4,0231	,72398		
<b>Toplam</b>	455	3,2388	,80560		

\*p<0.05

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenler aile maddi durumu en iyi olan öğretmenlerdir. Maddi durumu kötü olan öğretmenler ise en az seviyede mesleki profesyonelliğe sahiptirler (Tablo 13).

**Tablo 14.** Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Mesleki Profesyonellik Analiz Sonuçları

Yaş	n	Mean	SD	F	*p
20-29	40	3,3393	,36983	3,127	,026
30-39	162	3,2989	,54682		
40-49	189	3,1867	,42961		
50-59	64	3,1481	,40982		
<b>Total</b>	455	3,2346	,47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla mesleki profesyonellik 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenirken yaş ilerledikçe mesleki profesyonellik azalmaktadır ( Tablo 14). Araştırmamıza katılan coğrafya öğretmenleri içerisinde en az mesleki profesyonelliğe sahip olan yaş grubu ise 50-59 yaş arasındadır.

**Tablo 15.** Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Mesleki Profesyonellik Analiz Sonuçları

Mesleki Kıdem Yılı	n	Mean	SD	F	*p
0-5	76	3,2473	,88767	3,097	,016
6-10	106	3,4579	,82583		
11-15	77	3,1672	,84885		
16-20	72	3,2228	,78118		
21+	124	3,1001	,68642		
<b>Total</b>	455	3,2388	,80560		

\*p<0.05

Araştırma grubunun görev yaptığı okuldaki kıdem yılı değişkenine göre mesleki profesyonellik bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mesleki profesyonelliği en yüksek aynı okulda 21 yıl ve daha uzun süreli görev yapan coğrafya öğretmenlerinde gözlenirken en az mesleki profesyonellik 11-16 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmiştir (Tablo 15). Dolayısıyla aynı okulda daha uzun süre görev yapmak mesleki profesyonelliği arttırmaktadır.

**Tablo 16.** Araştırma Grubunun Görev Yapılan Okul Türüne Göre Mesleki Profesyonellik Analiz Sonuçları

Okul türü	n	Mean	SD	F	*p
Anadolu Lisesi	235	2,8019	,44958	-,695	,002
Anadolu Öğretmen	53	2,7684	,37939		
Mesleki ve Teknik	103	2,7652	,39810		
Fen	25	2,7564	,37457		
Sosyal Bilimler	28	2,7468	,42342		
Özel Lise	11	2,8802	,60312		
Total	455	2,7857	,42777		

\*p<0.05

Araştırma grubunun görev yapılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05). Buna göre en fazla mesleki profesyonellik düzeyi özel liselerde görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir. En düşük mesleki profesyonellik düzeyi ise sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir (Tablo 16).

**Tablo 17.** Araştırma Grubunun Görev Yapılan Coğrafi Bölgeye Göre Mesleki Profesyonellik Analiz Sonuçları

Bölge	n	Mean	SD	F	*p
Doğu Anadolu	45	3,1365	,49368	7,336	,000
Güneydoğu Anadolu	43	3,2403	,49432		
Akdeniz	146	3,2381	,42470		
Karadeniz	30	3,1937	,40924		
Marmara	67	3,2395	,36492		
İç anadolu	74	3,3449	,61730		
Ege	50	3,1629	,46349		
Toplam	455	3,2346	,47114		

\*p<0.05

Araştırma grubunun görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre mesleki profesyonellikte istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla mesleki profesyonelliğe sahip olan coğrafya öğretmenleri İç Anadolu bölgesinde görev yapanlardır. Bu bölgeyi sırasıyla Güneydoğu, Marmara, Akdeniz, Karadeniz ve Ege bölgeleri takip etmektedir. En az mesleki profesyonellik gözlenen Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan coğrafya öğretmenleridir (Tablo 17).

**Tablo 18.** Araştırma Grubunun Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Profesyonellik Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		Tükenmişlik	Örgütsel Bağlılık	Mesleki Profesyonellik
n		455	455	455
Tükenmişlik	r	1		
	p			
Örgütsel Bağlılık	r	-,293*	1	
	p	,000		
Mesleki Profesyonellik	r	-,088	,106*	1
	p	,060	,024	

\*p&lt;0.05

Araştırma grubunun tükenmişlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal ve düşük şiddette bir ilişki içerisinde olduğu ( $r=-,293$ ;  $p<0,05$ ) bununda istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yani tükenmişlik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinde azalma olduğu, mesleki profesyonellik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde doğrusal ancak düşük şiddette bir ilişki içerisinde olduğu ( $r=,106$ ;  $p<0,05$ ), yani mesleki profesyonellik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de artmakta olduğu görülmüştür. Diğer karşılaştırmaların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Tablo 18).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma grubu cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 1). Bu durum cinsiyet faktörünün artık fazla anlamlı fark oluşturmadığı erkek ve kadınların daha eşit koşullara maruz kaldıkları değerlendirilebilir. Yapılan diğer bazı çalışmalarda da buna benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Soyer vd., 2009; Güneri ve Özdemir, 2003; Kırılmaz vd., 2003; Bağcı ve Karagül, 2013). Ancak, cinsiyet ile tükenmişlik puanlarının ilişkili olduğu farklı çalışmalarda tespit edilmiştir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Maslach, 1982; Peker, 2002; Seferoğlu ve Durak, 2014; Babaoğlu (2007) çalışmalarında tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma grubunun medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde bekarların evli coğrafya öğretmenlerine göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Tablo 2). Sağlık çalışanları üzerine yapılan çalışmanın bulgularına göre de bekarların tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır (Çolakoğlu 2014 ve Köylü 2020). Bu çalışmanın bulguları çalışmayı desteklemekle birlikte, literatürde bu durumun tersi bulgular da ortaya çıkmıştır. Örneğin ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun medeni durum değişkenine göre incelendiği bir başka çalışmada evli öğretmenlerin tükenmişlik durumları daha yüksek bulunmuştur (Demir ve Kara 2014). Bazı çalışmalarda ise medeni duruma göre anlamlı bir farkın olmadığı

ortaya çıkmıştır (Kayabaşı 2008; Soyer vd. 2009; Akman vd. 2010; Bağcı ve Karagül, 2013 ve Şencan 2019)

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre tükenmişlik durumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 30-39 yaş gruplarında en düşük tükenmişlik gözlemlenirken, en fazla 20-29 yaş aralığındaki coğrafya öğretmenlerinde gözlemlenmiştir (Tablo 3). Bazı çalışmalarda, yaş düzeyinin artmasıyla tükenmişlik derecesinin de arttığı ortaya çıkmıştır (Duran ve ark. 2006; Uludağ ve Yaratan, 2010; Seferoğlu ve -Durak, 2014; Toraman 2019). Ancak yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı çalışmalar da mevcuttur (Kayabaşı 2008; Karademir ve Kılınç 2021; Önder vd. 2020).

Araştırma grubunun okul türü değişkenine göre tükenmişlik düzeyi fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerde en düşük iken, en fazla meslek okullarında ve özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenlerinde gözlenmiştir (Tablo 4).. Fen ve sosyal bilimler liselerinde yüksek puanlarla öğrenci alan okullardır. Bunun sonucunda derse ilgi düzeyi yüksek, çalışan, akademik başarıları ve motivasyonu yüksek öğrencilerin bulunduğu bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olması beklenen bir sonuçtur. Aynı şekilde mesleki ve teknik okullarda öğrenci akademik başarılarının düşük olması öğretmenlerin de ders motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Sınıf yönetiminde çeşitli sorunlarla uğraşmak zorunda kalan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması da olağandır. Ancak özel okullarda durum farklı olabilir. Çünkü özel okulların öğrencilerinin bir kısmının ders motivasyonu düşük, diğer bir kısmının da ders motivasyonu yüksek olabilir. Bu tür özel okullarda, özel sektörün çalışma saatlerinin fazla olmasına karşın ücretlerin istenilen düzeyde olmaması tükenmişlik durumları üzerinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda görev yapılan okul türü ile tükenmişlik arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Dolunay ve Piyal 2003).

Araştırma grubunun görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre tükenmişlik düzeyinde analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan coğrafya öğretmenleri Karadeniz bölgesinde görev yapanlardır. Daha sonra Akdeniz, Güneydoğu, Doğu Anadolu, Marmara ve Ege bölgeleri gelmektedir. En az tükenmişlik gözlenen öğretmenler İç Anadolu bölgesinde görev yapan coğrafya öğretmenleri olmuştur. Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinin fiziki ve beşeri coğrafya koşullarının da farklı olması tükenmişlik durumları üzerinde etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölge ile tükenmişlik düzeyi arasındaki anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma grubunun kamu özel sektör çalışanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan coğrafya öğretmenleri özel sektörde görev yapanlardır. Diğer yani vakıf okullarında görev yapanların tükenmişlikleri orta düzeyde görülmüştür. En az tükenmişlik olgusu gözlenen öğretmenler ise kamu sektöründe görev yapanlardır (Tablo 6). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik puanları daha yüksek olduğunu çıkmıştır (Otacıoğlu, 2008). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasının nedenleri yöneticilerden takdir görmemiş olmalarıdır. Ayrıca özel okulların öğrencilerinin bir



kısımının ders motivasyonu düşük, diğer bir kısmının da ders motivasyonu yüksek olabilir. Bu tür özel okullarda, özel sektörün çalışma saatlerinin fazla olmasına karşın ücretlerin istenilen düzeyde olmaması tükenmişlik durumları üzerinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda görev yapılan okul türü ile tükenmişlik arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik yaşayan aile maddi durumu kötü olan öğretmenlerdir. Maddi durumu çok iyi olan öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeyleri en az seviyededir (Tablo 7). Çünkü bir öğretmenin görevlerini yaparken aynı zamanda maddi zorluklarla mücadele etmek zorunda kalması psikolojik olarak onu yıpratır. Bu durum da o öğretmenin tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır. Maddi durumu çok iyi olan öğretmen ise bu konuda psikolojik olarak rahat olduğu için tükenmişlik düzeyi daha düşük seviyede çıkmaktadır. Otacıoğlu'nun (2008) çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile maddi durumu değişkenine göre bunlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir.

Araştırma grubunun mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla tükenmişlik 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. En az tükenmişlik gözlenen ise 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerdir ( Tablo 8). Otacıoğlu'nun (2008) çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir.

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla örgütsel bağlılığı olan öğretmenleri aile maddi durumu en iyi olan öğretmenlerdir. Maddi durumu kötü olan öğretmenler ise en az seviyede örgütsel bağlılığa sahiptirler (Tablo 9). Devlet memurlarının maddi tatminsizlik nedeniyle örgütsel bağlılıkları zayıflamakta, bu ise örgüte olan sadakati olumsuz etkilemektedir (Ünlü 2017).

Araştırma grubunun kamu, özel sektör çalışanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla örgütsel bağlılık düzeyine sahip coğrafya öğretmenleri vakıf okullarında görev yapanlardır. Kamu sektöründe görev alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ise orta seviyede gözlenmiştir. En az örgütsel bağlılık düzeyine sahip olan öğretmenler ise özel kurumlarda görev yapanlardır (Tablo 10). Ünlü (2017)'nin çalışmasında devlet memurlarının özel sektördeki alternatiflerinin çekiciliğini yitirdiği ve kendi örgütünde değer ve ayrıcalık gördüğü ölçüde kurumuna bağlanacağı belirtilmiştir.

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). Buna göre en fazla 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenirken yaş ilerledikçe örgütsel bağlılıkta azalmaktadır. Örgütsel bağlılık iş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır. Ancak bazı çalışmalarda örneğin Yıldız vd. (2013), Gürer vd (2012) Önder ve ark (2020)'de okul öncesi öğretmen adaylarının yaşları ile okul tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyut düzeyleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma grubunun meslekteki kıdem yılı değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (Tablo 12). Örgütsel bağlılık en yüksek 6-10 yıl arası görev kıdemi olan öğretmenlerde gözlemlenirken, örgütsel bağlılık 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde düşüktür. Örgütsel bağlılık tutumunda örgüt içi kıdem bireysel değişkenler içinde etkilidir. Tükenmişlik ve diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Kayabaşı 2008'e göre de mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.

Araştırma grubunun ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenler aile maddi durumu en iyi olan öğretmenlerdir. Maddi durumu kötü olan öğretmenler ise en az seviyede mesleki profesyonelliğe sahiplerdir (Tablo 13). Maddi durumun etkili olduğu bir çalışma sonucuna göre çalışanlar ekonomik şartlarının olumsuzluğu gibi sebeplerden dolayı mesleklerinden dahi ayrılmaktadır (Adıgüzel vd. 2011).

Araştırma grubunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla mesleki profesyonellik 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenirken yaş ilerledikçe mesleki profesyonellik azalmaktadır ( Tablo 14). Araştırmamıza katılan coğrafya öğretmenleri içerisinde en az mesleki profesyonelliğe sahip olan yaş grubu ise 50-59 yaş arasındır. Hemşirelerle ilgili yapılan bir araştırma sonucunda; 26-30 yaş grubundaki hemşirelerin eğitim ile ilgili profesyonellik düzeyleri, diğer gruplardaki hemşirelerin eğitim ile ilgili profesyonellik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur(Adıgüzel vd. 2011). Bu sonuç bizim çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Araştırma grubunun görev yaptığı okuldaki kıdem yılı değişkenine göre mesleki profesyonellik bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre mesleki profesyonelliği en yüksek aynı okulda 21 yıl ve daha uzun süreli görev yapan coğrafya öğretmenlerinde gözlenirken en az mesleki profesyonellik 11-16 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmiştir (Tablo 15). Dolayısıyla aynı okulda daha uzun süre görev yapmak mesleki profesyonelliği arttırmaktadır. Hemşirelerle ilgili bir çalışmada burada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. 26-30 yaş grubundaki hemşirelerin eğitim ile ilgili profesyonellik düzeyleri, diğer gruplardaki hemşirelerin eğitim ile ilgili profesyonellik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (Adıgüzel vd. 2011). Hedef kitlenin mesleğinin farklı olması böyle bir farkın çıkmasına neden olmuştur.

Araştırma grubunun görev yapılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre en fazla mesleki profesyonellik düzeyi özel liselerde görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir. En düşük mesleki profesyonellik düzeyi ise sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir (Tablo 16). Başak bir çalışmanın bulgularına göre katılımcıların, mesleki duyarlılık ve mesleki profesyonellik toplam puandaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre değişmemektedir (Altınkurt ve Yılmaz 2014). Bunun sebebi örneklem grubunun farklı özellikte olması olabilir.

Araştırma grubunun görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre analiz sonuçlarında mesleki profesyonellikte istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir

(Tablo 17). Buna göre en fazla mesleki profesyonelliği olan coğrafya öğretmenleri İç Anadolu bölgesinde görev yapanlardır. Bu bölgeyi Güneydoğu, Marmara, Akdeniz, Karadeniz ve Ege bölgeleri izlerken en az mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenler ise Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan coğrafya öğretmenlerindedir. Böyle bir sonuç çıkması bölgelerin çeşitli fiziki ve beşeri coğrafya özelliklerine sahip olmaları ile ilgilidir. Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaş ortalamasının düşük olması yani mesleki tecrübelerinin az olması mesleki profesyonelliği olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölge ile mesleki profesyonellik düzeyi arasındaki anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma grubunda yapılan üç farklı ölçeğin arasındaki korelasyonu belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinde de azalma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği üzerine yürütülen çalışmalar genel olarak, tükenmişliğin öğretmenlerin performanslarını azalttığını ve örgütsel bağlılıklarını düşürdüğünü ortaya koymaktadır (Sezgin ve Kılınç, 2012). Eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından öğretmenlerin mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamında bulunmaları önemlidir. Mutsuz ve kaygılı bir öğretmenin öğrencilerin de başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Girgin, 2010). Yine coğrafya öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de artmakta olduğu görülmüştür. (Tablo 18). Mesleki profesyonelliği yüksek olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da güçlüdür. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri çalıştıkları kurumu benimseyen ve örgütün amaçlarını kendi amaçları gibi gören öğretmenlerdir.

## Öneriler

Coğrafya öğretmenlerinin ileri yaşlardaki tükenmişliklerini azaltmak için tecrübeli öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleğe duydukları heyecanlarını kaybetmemeleri için liyakat, başarı ve performansa dayalı bir kariyer basamakları sistemi getirilebilir. Böylece ileri yaşlardaki öğretmenlerin amaç ve hedeflerine ulaşmak için gayret sarf etmeleri sağlanabilir. Coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan bir faktör de görev yaptıkları okul türüdür. Mesleki ve Teknik okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri daha yüksek orandadır. Buna çözüm olarak öğretmelerin belli yıllarda bu okullar arasında rotasyona tabi tutulabilir ya da mesleki okullarda çalışan öğretmenlere hizmet puanı ve ek ücret gibi çeşitli teşvikler verilebilir. Coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan diğer faktör de görev yaptıkları coğrafi bölgedir. Buna çözüm olarak bölgeler arasında öğretmen rotasyonu yapılabilir ya da belli dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere ek ücret gibi teşvikler verilebilir. Ayrıca örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması için tükenmişlik durumlarına olan olumsuz etkenlerin minimize edilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

## Kaynaklar

BALAY, Refik, (2000), *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BAYRAM, Levent, (2005) Yönetimde Yeni Bir Paradigma Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, Ankara Sayı 59 sayfa 125-139.

BUDAK, Gülay, SÜRGEVİL, Olca, (2005), Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analize İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama, *D.E.Ü. BF. Dergisi*, Cilt: XX, 2: 95-108.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2010), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayınları, Ankara.

ÇAYLIKOCA, Alparslan, (2017), Örgütsel Bağlılığın Mesleki Bağlılık Üzerine Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Global Turizm araştırmaları Dergisi* Yıl:2017 Cilt: I 1: 1-17

DEMİR, Mehmet Kağan, KARA, Nisa, (2014), İlkokul Birinci Sınıf öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 10/2: 424-440

DOĞANAY, Hayati, (1997), *Türkiye'nin Beşeri Coğrafyası* Milli Eğitim basımevi İstanbul. Coğrafya Araştırmaları Dergisi, 1: 7-24, Ankara.

EBS, Eğitimciler Birliği Sendikası, (2018), Eğitime ve Bilime Bakış İzleme ve değerlendirme raporu. *Eğitim Bir Sen Yayınları* Yayın No: 88: 93 Ankara

ERGİN, Canan, (1992), Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları Türk Psikologlar Derneği Yayını*, (143-154). Ankara:

EROĞLU, Mehmet, ERDOĞAN, Ufuk ÖZBEK, Ramazan, (2018), Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal ve İnsani Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 5: 30

GEÇİT, Yılmaz, (2012), Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39: 88-103.

GÜÇLÜ NERGİZ, Hatice, (2006), *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

GÜVEN, Devrim, (2010), Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 27/2: 13-21

KADIOĞLU ATEŞ, Hatice, MAZI, Merve Gül, (2016), Deneyim ve Eğitim Jhon Dewey, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 34: 554-572.

KARASAR, Niyazi, (1998), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÖYLÜ, Engin (2020), *Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Tıp Fakültesindeki Son Sınıf öğrencileri ve Hekimlerde Tükenmişlik Sendromu ve İlişkili Faktörler*. Uzmanlık Tezi, sayfa sayısı 80.

KAYA Mehmet Fatih, ALIM, Mete, (2015), Coğrafya Öğretmenlerinin Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma, **Doğu Coğrafya Dergisi** Cilt XX 34:171-187 Erzurum.

MASLACH, Cristiana, & JACKSON, Susan E, (1981). The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, Sayı: 2: 99-113.

ÖNDER, Alev, CENGİZ, Özge, BALABAN DAĞAL, Asude (2019), Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Kastamonu Eğitim Dergisi** Ocak 2020 Cilt: XXVIII

SCHAUFELİ, Wilmar B. & SALANOVA, Marisa, (2007), Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. **Anxiety, Coping & Stress**, 20: 177-196.

TÜMERTEKİN, Erol, (1994), **Ekonomik Coğrafya**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay. No: 2926, İstanbul.

TORAMAN, Gülbahar, ( 2019), Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve İlişkili Faktörler. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans tezi, Sayfa sayısı 59

UŞTU, Hasan, TAŞ, Ayşe Mentiş, & SEVER, Binali (2016), Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. **Elektronik mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi**, Cilt: IV, 1: 82-106.

ÜSTÜNER, Mehmet, (2009), Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 10: 1.

YILMAZ, Kürşad ve ALTINURT, Yahya (2014), Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt: XI 2: 332-345.

(<http://www.tdk.gov.tr>) Erişim tarihi: 20.02.2021

## Extended Abstract

Education can be defined as the process of permanent and desired behavior change and practices through people's own experiences. Education, which is a concept intertwined with culture and life, also serves to transfer the knowledge of the society to new generations. Teaching is one of the professions that has existed since the first places to human life. This much of the teaching profession is older than teaching.

Exhaustion is a state in which certain problems have appeared. Burnout is current both as a model and as a legacy warm-up. Maslach inventory was used for these product size dimensions.

In the research, it is aimed to evaluate and target improvement, professionalism and features according to brews in use in the field. The targets are demographic, and teachers of social sciences will be trained.

The aim of this study is to examine the burnout, professionalism and organizational commitment levels of geography teachers in terms of demographic variables. 455 Geography teachers has contributed to the survey in all geographical regions of Turkey. 152 of the participants in the study are women and 303 of them are men. The research is in descriptive survey model. In this research which aims to determine some variables that are thought to affect the burnout, professionalism and organizational commitment levels of the geography teachers who work in public or private schools, the teachers were applied three different scales.

When the research group was evaluated according to the gender variable, no significant difference was observed in the levels of burnout, professionalism and organizational commitment.

In this case, it can be evaluated that men and women, whose gender factor no longer makes a significant difference, are exposed to more equal conditions.

When the research group was evaluated according to the marital status variable, single teachers have higher burnout levels than married teachers.

When the research group was evaluated according to the gender variable, there has been significant difference observed in the levels of burnout, professionalism and organizational commitment. Accordingly, while the lowest is observed at 30-39 years old, 20-29 age group is observed globally.

When the research group was evaluated according to the gender school type variable, the high school teachers of science and social sciences have the lowest levels of burnout; teachers at vocational schools and private schools have higher level of burnout, professionalism and organizational commitment.

When the research group was evaluated according to the geographical region variable, the teachers that are occupied in Black Sea region have the higher level of burnout, the teachers that are occupied in Central Anatolia Region have the lowest levels of burnout professionalism and organizational commitment.

When the research group was evaluated according to the financial situation variable, the teachers with lower financial situation have the higher level of burnout, the



teachers with better financial situation have the lowest levels of burnout professionalism and organizational commitment.

When the research group was evaluated according to the seniority year variable, the teachers that are in their 0-5 seniority year have the highest level of burnout, the teachers that are in their 6-10 seniority year have the lowest levels of burnout professionalism and organizational commitment.

When the research group was evaluated according to the private or public sector variable, the teachers that are occupied in private sector have the highest level of burnout, the teachers that are occupied in public sector have the lowest levels of burnout professionalism and organizational commitment.

The level of organizational commitment of teachers working in the public sector was observed at a medium level. The teachers who have the lowest level of organizational commitment are those who work in private institutions. The research is evaluated in a way that can be noticed in the standard measures according to the years of seniority in the profession.

It was determined that there was a statistically significant difference in the analysis made regarding the financial situation of the family of the research group. Accordingly, the teachers with the most professionalism in the professions are the ones with the best financial situation. Educators with lower financial situation have the least professionalism in the fields of education.

When the research group was evaluated according to the age variable, the teachers within 20-29 age group have the highest level of burnout; while the teachers get older the burnout level decrease in terms of professionalism and organizational commitment.

When the research group was evaluated according to the seniority year at the same school variable, the teachers in mission over 11-16 years at the same school have the lowest levels of burnout, the teachers in mission over 11-16 years at the same school have the highest level of burnout, professionalism and organizational commitment.

The research is reviewed for analyzes that have occurred during a three-year period. Practices for teachers and score results of trainings indicate underestimating teachers' performances. The existing situation should be improved for better education and survival considering the students' benefits, regarding the loss of having an unhappy and anxious teacher. Again, improved professionalism should be considered as a gift for young children. Teachers with higher professionalism also strengthen and raise educational quality. Students who are successful in research are the ones who have the teachers that like and adopt the teachings with the aims of the trainings.

# İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Dönemindeki İlk Zonguldak Gezisi (6-13 Aralık 1938) \*

## The First Zonguldak Trip During The Predicency Of İsmet İnönü (6-13 December 1938)

Yücel NAMAL\*\*  
İlker ÇAĞLAR\*\*\*

### Öz:

Türkiye Cumhuriyeti devlet adamlarının yurt gezisi yapma geleneği Osmanlı Pa-dışahı II. Mahmud döneminden beri süregelen bir uygulamadır. Halk ve yönetim ara-sında iletişimi geliştirmek, memleketin durumunu yakından görmek, halkın dilek ve şikayetlerini yerinde görmek için yurt gezileri yapmışlardır. Osmanlı devletinin yıkıl-masının ardından da Türkiye Cumhuriyet'inde devlet adamlarının yurt gezisi yapma geleneği M. Kemal Atatürk ile devam etmiştir. İsmet İnönü hem başbakanlık hem de cumhurbaşkanlığı görevleri sırasında bu geleneğe uygun hareket etmiştir. İnönü 1933, 1934, 1935.1937 tarihlerinde Başbakan olarak Zonguldak'a geziler yapmıştır.

1937 yılında bölge milletvekilleri ve yöneticilerinin daveti üzerine İsmet İnönü ,başbakanlık görevi sırasında Zonguldak'ında içinde olduğu Anadolu'nun kuzeyi-ne bir gezi yapmayı planlamış olsa da görevinden ayrıldığı için bu gezi gerçekleştirememiştir. İsmet İnönü cumhurbaşkanı olduktan sonra 6-13 Aralık 1938 tarihleri arasında Kastamonu, Zonguldak , Amasra , Bartın , Karabük ve Çankırı'yı da içi-ne alan bu geziyi yapmıştır. İnönü ziyaret ettiği Zonguldak ve beldelerinde halk ile yakınlaşmış onların dertlerini ve isteklerini dinleyerek bizzat not almıştır.

\* Bu makale İlker Çağlar'ın Doç.Dr. Yücel Namal danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi, Doç.Dr., yucelnamal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8074-0134.

\*\*\* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, caglarilker@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1234-9077.



Zonguldak kömür havzasında kömür üretiminin artırılması, işçilerin sorunları ve bölgenin kalkınması ile yakından ilgilenmiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü daha önce bölgede yapılan yatırımları denetlemiştir. Daha önce temelini attığı Karabük Demir Çelik tesislerinin inşası ve işçilerin sorunları ile bilgiler olarak çalışmaları kontrol etmiştir. Gezi sürecinde ve sonrasında bizzat emirler vererek sorunların çözülebilmesi için çaba sarf etmiştir. Cumhurbaşkanı İnönü gezi sonrasında ise hazırlamış olduğu raporları hükümete sunarak gezide gördüğü sorunları çözme yolunu seçmiştir. Bu çalışma ile Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün 11 Aralık 1938'te Zonguldak, Amasra, Bartın ve Karabük şehirlerine yaptığı gezinin nedenlerini, Cumhurbaşkanı İnönü'nün halkla temaslarını, halkın bu geziye göstermiş oldukları ilgi ve basına yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**AnahtarSözcükler:** İsmet İnönü, Cumhurbaşkanı, Zonguldak, Kömür.

#### **Abstract:**

The tradition of the statesmen of the Republic of Turkey to travel abroad has been an ongoing practice since the reign of the Ottoman Sultan Mahmud II. They made country tours to improve communication between the people and the administration, to see the situation of the country closely, and to see the wishes and complaints of the people in place. After the collapse of the Ottoman state, the tradition of statesmen to travel abroad in the Republic of Turkey continued with M.Kemal Atatürk. İsmet İnönü acted in accordance with this tradition during his duties as both prime minister and president. İnönü made trips to Zonguldak as the Prime Minister in 1933, 1934, 1935.1937.

In 1937, upon the invitation of the regional deputies and administrators, İsmet İnönü planned to make a trip to the north of Anatolia, including Zonguldak, during his duty as prime minister, but he could not make this trip because he left his post. After İsmet İnönü became the president, he made this trip, which included Kastamonu, Zonguldak, Amasra, Bartın, Karabük and Çankırı, between 6-13 December 1938. İnönü became close with the people in Zonguldak and its towns, which he visited, and listened to their problems and wishes and took notes personally. He was closely interested in increasing the coal production in the Zonguldak coal basin, the problems of the workers and the development of the region. President İsmet İnönü previously supervised the investments made in the region. He controlled the works by getting information about the construction of the Karabük Iron and Steel facilities, which he had laid the foundations before, and the problems of the workers. He made an effort to solve the problems by giving orders personally during and after the trip. After the trip, President İnönü presented the reports he had prepared to the government and chose to solve the problems he saw during the trip. With this study, the reasons for President İsmet İnönü's trip to the cities of Zonguldak, Amasra, Bartın and Karabük on 11 December 1938, the contacts of President İnönü with the public, the interest of the people in this trip and their reflections on the press were tried to be revealed.

**Keywords:** İsmet İnönü, Zonguldak, President, Coal

## Giriş

Zonguldak ismi 19.yy da ne devletin idari yapılanmasında ne de herhangi bir siyasi haritada adı geçecek kadar önemli bir mevki değildi. Bu bölgede bulunan kömürün ekonomik ve stratejik değeri sayesinde Zonguldak 1899'da kaza haline getirildi (Genç 2006: 84). Osmanlı sanayileşmesinde önemli paya sahip olan Zonguldak şehri bu özelliğini miras olarak yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde de devam ettirmiştir. Zonguldak'ın bu önemli özelliğinden ötürü Cumhuriyet yönetimi 1 Nisan 1924'te Zonguldak'ı Türkiye Cumhuriyeti'nin "ilk vilayeti" yaptı (Koca 2005: 235). Zonguldak kömür havzasının ekonomik değerini büyütmek için Cumhuriyet yönetimi kömür istihşalâtını, artırmak istiyordu. M. Kemal Atatürk bu konunun önemine binaen mecliste yaptığı konuşmada "İstihşalâtı artırmak için mütemadiyen tedbirler alınmaktadır." diyerek bölgenin potansiyeline karşın yetersiz olan kömür üretiminin artırılması için daha fazla çalışılma yapmanın gereğini belirtmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi 1926:3). Bunun neticesinde 1055 Sayılı Teşvik-i Sanayi Kanununu çıkarılmıştır. Daha sonraki dönem içerisinde bölgede açılan kömür yıkama tesisleri, elektrik santrali ve kömüre bağlı fabrikalar aracılığı ile ülke ekonomisi güçlenmeye başlamıştır. Üretim tekniği ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi neticesinde artan kömürün üretiminin daha artırılması ve satışı için 13 kararname çıkarılarak kömür ihraç edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (İmer 1944:38-39). Bölgenin ekonomik değerine istinaden Cumhuriyet hükümetleri Zonguldak kömür havzasına bir çok gezi tertip ederek havzaya verdikleri önemi göstermişlerdir. Bölgeye yapılan gezilerin bir kısmını şöyle sıralayabiliriz: "Maliye Bakanı Hasan Saka 25 Mart 1923'te (daha sonra Ticaret Bakanı olarak ikinci defa gelmiştir), İmar ve İskân Bakanı Celal Bayar 1 Haziran 1926'da, Ziraat (Tarım) Bakanı Hayri Bey 6 Aralık 1928'de, İktisat Bakanı Rahmi Bey 24 Haziran 1928'de, Nafia (Bayındırlık) Bakanı Recep Bey 8 Ağustos 1930'da, Genelkurmay Başkanı Fevzi Çakmak Paşa 9 Temmuz 1931'de, Dâhiliye (İçişleri) Bakanı Şükrü Kaya 19 Ağustos 1931'de. Ayrıca, parti örgütünden milletvekilleri Cevat Abbas Bey, Halil Bey, Hasan Cemil Bey, Saffet Bey, Dr. Cemal Bey, Memduh Şevket Bey, Mahmut Bey, Yunus Nadi Bey" yanı sıra bir çok yazar, bilim insanı, müsteşar bölgeye gelmiş ve incelemeler yapmışlardır (Namal 2010:10). Bu gezilerden daha önemlisi ise M. Kemal'in 21 Ağustos 1931 yılında Ertuğrul Yatı ile Zonguldak'a yaptığı gezidir (Önder 1975:359). M. Kemal Atatürk genelde yurt gezilerini cumhuriyet rejimini sağlamlaştırma, sağlık, eğitim ve sosyo-ekonomik, alanlarındaki problemleri çözmeye yönelik olarak yapmıştır. Daha önce yönetim ve halk arasında olan uçurum ve kopukluğun tersine milletin şehrine, kasabasına, köyüne kadar giden M. Kemal halk ile bütünleşerek yeni yönetim anlayışını ortaya koymuştur. Halk ile yakın diyaloglar kurmuş, onlarla fikir alışverişi içinde bulunarak, halkı aracısız yakından dinlemiştir. M. Kemal yaptığı geziler esnasında yanında uzmanlar, bürokratlar, eğitimciler, basın temsilcileri götürerek meselelere ciddi yaklaştığını göstermiştir. Bu bağlamda Zonguldak'a gelen M. Kemal burada da kömür meselesine önem vermiştir. Kömür madenlerinin daha verimli bir şekilde işletilmesi için bölge halkı ve madencilerin durumları hususlarında incelemelerde bulunmuştur. M. Kemal'in 1931 yılındaki gezisi ile devlet yönetiminin havzaya verdiği önemi en üst seviyeden görmekteyiz.

M. Kemal yerli maden kaynaklarının kullanılmasıyla oluşturulacak sanayi aracılığı ile dışa bağımlılığı sona erdirmek ve iktisadi bağımsızlığı sağlamak amacıyla

(Atatürk 2006: 69). Bu açıdan Zonguldak kömür havzası çok önemli bir değere sahiptir. Bundan dolayı M. Kemal'den sonra da devlet yöneticilerinin bölgeye olan ilgisinde bir azalma olmamıştır.

M. Kemal 'den sonra en yüksek devlet yetkilisi olarak İsmet İnönü Başbakan sıfatıyla Zonguldak kömür havzasına ilk defa 17 Kasım 1933'te gelmiştir (Akşam7 Teşrinisani1933:1). Başbakan İsmet İnönü Zonguldak kömür havzasında bizzat ocaklara kadar inerek incelemelerde bulunmuştur. İnönü "*Kömür havzasını tanımak için iki gün çalıştım .yerinde görüşlerim çok istifadeli oldu. Şehir ile havzanın inkişaf halinde bulunan servet ve sanayii dikkati açık bir surette celbetmektedir ,geldiğimden çok memnun oldum*" diyerek gezisini 19 Kasım 1933'te bitirmiştir (İnönü 2003:33).Bu gezinin ardından farklı tarihlerde Başbakan İsmet İnönü Zonguldak kömür havzasına geziler yapmıştır. Başbakan İsmet İnönü 15 Ağustos 1934 yılında Türk-İş maden sahasını incelemek ve Suni Antrasit Fabrikasının temelini atılması amacıyla Zonguldak'a gelmiştir (Karakuzu,Namal 2014:276). Başbakan İnönü' bu gezide Suni Antrasit Fabrika'sının temel atılmasını ve Kilimli'de lavvuar açılışını gerçekleştirmiştir (Vakit 16 Ağustos 1934:1). Başbakan İnönü Zonguldak halkı tarafından sevinç gösterileri ile karşılanmıştır. Başbakan İnönü fabrika temel atma töreninde yaptığı konuşmada "*İş Bankası ile Sümer Bankası'nın müşterek teşebbüsü olarak tesis edilen Suni antrasit fabrikasının temelini atmış bulunmaktayız "Bununla hakiki kömür sanayine girmiş olacağız"* diyerek Zonguldak'ın enerji ve sanayi alanındaki önemini ortaya koymuştur (Karaoğuz 1934: 1-3).

Bu geziden sonra Başbakan İnönü'nün sonraki Zonguldak seyahati 1935'te gerçekleşmiştir. Başbakan İnönü 30 Haziran 1935'te Doğu illerini kapsayan bir geziye başlamış ve bu gezi 8 Ağustos 1935'e kadar sürmüştür (Eyüboğlu 2009:496). Başbakan İnönü Doğu illerini kapsayan bu gezinin dönüşünde 7 Ağustos 1935'te Güneysu Vapur'u ile Zonguldak'a gelmiştir. Zonguldak halkı hem denizdeki teknelerde hem de karada sevgi gösterileri ile İnönü'yü karşılamışlardır. Başbakan İnönü Zonguldak'ta daha önce temelini attığı yatırımların neticelerini görmek ve madencilik alanındaki ilerlemeleri yerinde incelemek istemiştir. İnönü kömür maden sahası ve Sömikok fabrikasını görünce "*Burası bir alem olmuş çok terakki etmiş*" dedi (Haber 8 Ağustos 1935: 1). Ayrıca yaptığı incelemelerde kömür ve bölgedeki ulaşım olanakları ile ilgilenmiştir. Sömikok fabrikasının açılış töreni için tekrar şehre geleceği müjdesini vererek deniz yolu ile şehirden ayrılmıştır (Yeni Asır 9 Ağustos 1935:3). İsmet İnönü başbakanlık döneminde Zonguldak kömür havzasına 1937 tarihine başka bir gezi yapmıştır. 3 Nisan 1937 tarihinde Zonguldak'a bağlı Karabük bölgesinde Demir Çelik fabrikasını temelini atmıştır (Karabük 1999 İl Yıllığı 1999: 44). Bu geziden sonra ise İnönü başka sıfatlar ile Zonguldak'a geziler yapmaya devam etmiştir.

Atatürk'ün ölümünden sonra 11 Kasım 1938'de kendi deyimiyle görevden çekilmiş Malatya mebusu Mustafa İsmet İnönü Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci Cumhurbaşkanı'na getirilmişti (Aydemir 2011:130). İsmet İnönü cumhurbaşkanı olduktan sonra Atatürk'ün politikalarını devam ettirmiş ve onun uygulamalarına benzer uygulamalar yapmıştır (Özdemir 2007:120).İsmet İnönü Atatürk'ün mirasının teminatını sağlayacak en doğru kişi olarak, Atatürk'ten sonra da hiçbir şeyin yarım kalmadığını devam edeceğini göstermek istiyordu (Turan 2000:135;Kumaş 1999:259). Bu amaç ile cumhurbaşkanlığı yaptığı dönem içerisinde 188 farklı bölgeye144 gezi yapmıştır (T.C

Cumhurbaşkanlığı 2006:329).İnönü'nün Zonguldak şehrine yapmış olduğu geziler de bunlardan biridir. İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olmasından sonra ekonomik alanda kalkınmak için madencilik ve yeraltı kaynaklarının bulunup kullanımını planlanmıştı (Neziroğlu;Yılmaz 2013:278-280). Bunu gerçekleştirmek için devletin ekonomik politikalarında ve hükümet programlarında kömür ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bu görüş doğrultusunda dönemin devlet adamları taş kömürün başkenti olan Zonguldak kömür havzasına defalarca geziler gerçekleştirmiştir. Bu geziler sayesinde kömür üretimin artırılması, bölgedeki işçi ve halkın sorunlarının yerinde tespit edilip çözüme kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün 1938 yılı sonunda Zonguldak ziyareti de bu amaçların gerçekleştirilmesi için yapılmıştır.

### **Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Batı Karadeniz Gezisi**

Başbakanlık döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki çeşitli şehirlerini kapsayan bir gezi planlanmıştı.Fakat İsmet İnönü'nün başbakanlık görevinde ayrılması neticesinde bu gezi gerçekleştirilmemişti. Cumhurbaşkanı seçildikten birkaç hafta sonra Zonguldak, ilçe ve beldelerini de kapsayan Batı Karadeniz gezisine çıktı. Bu gezi İnönü Cumhurbaşkanı seçildikten sonra yaptığı ilk yurt içi gezisi olmuştur. İsmet İnönü Cumhurbaşkanı olmasından kısa bir süre sonra 6 Aralık 1938'de Kastamonu, 7 Aralık 1938'de Daday ve Taşköprü, 10 Aralık 1938'de İnebolu ve Amasra , 11 Aralık 1938'de Zonguldak'ı ziyaret etmesinin ardından İnönü, 12 Aralık 1938'de Karabük'e varmıştır. 13 Aralık 1938'de gezi ve incelemeler bitince Ankara'ya dönmüştür.

İsmet İnönü henüz Çankaya Köşk'üne taşınmadan önce Batı Karadeniz gezisinin planlanması hakkında Kastamonu Valisi Avni Doğan ile görüşme yapmıştır. İnönü Kastamonu valisi ile yaptığı konuşmada - *Vali bey, dediler, bıraktığım yerden başlayacağım. İki gün sonra Kastamonu'dayım.*" diyerek devlette var olan devam geleneğinin göstergesi olarak yapılamayan bu geziyi yapacağını göstermiştir (Doğan 1964: 230-231). Bu görüşme sonrası gezi güzergahı ve alınacak önlemler talimatlar ile görevlilere bildirilmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri Dr. Refik Saydam'ın Ankara, Çankırı, Kastamonu ve Zonguldak Valilikleri ile CHP İl Başkanlıklarına 3.12.1938 tarihinde gönderdiği şifrede İsmet İnönü'nün Kastamonu seyahat programı hakkında bilgi verilmiştir.<sup>1</sup>

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 5 Aralık 1938 akşam Saat 18:00 de Ankara Garı'ndan özel bir tren ile Zonguldak ,ilçesi Bartın ve Amasra, Karabük beldelerini içeren Batı Karadeniz gezisine başlamıştır (Ayın Tarihi

Birincikanun 1938:2), (Cumhuriyet 5 Birincikanun 1938:1). Cumhurbaşkanı İnönü'yü Ankara Garı'nda Büyük Millet Meclisi Reisi Abdülhalik Renda, Başvekil Celal Bayar, Orgeneral Asım Gündüz Ankara Valisi Nevzat Tandoğan vekiller heyeti ,mebuslar, ve diğer devlet erkanın yanısıra büyük bir halk kitlesi Cumhurbaşkanını coşkulu şekilde yolcu etmişlerdir (Tan 6 İlkkanun 1938:1 ; Cumhuriyet 5 Birincikanun 1938:1).

1 CHP Genel Sekreterinin, İsmet İnönü'nün Kastamonu seyahat programı hakkında 3.12.1938 tarihinde Ankara, Çankırı, Kastamonu ve Zonguldak Valilikleri ile CHP İl Başkanlıklarına gönderdiği şifredir. (Dipnot numarası yoktur.)

İsmet İnönü'nün gezi güzergahını, hangi araçlar ile gezinin icra edileceğini dönemin basınından yakından görmekteyiz. Buna göre İsmet İnönü Ankara Gar'ından tren ile Eskipazar istasyonuna gidecek, burada trenden inecektir. Karayolu ile Kastamonu'ya arından İnebolu'ya ve hava şartları müsait olursa, deniz yolu ile İnebolu ,Amasra üzerinden Zonguldak kömür havzasına uğrayarak incelemelerde bulunacaktır. Dönüşte Karabük'e uğrayacak ve orada temelini attığı Karabük Demir Çelik Fabrikası'nın durumu inceledikten sonra Filyos yolu ile Ankara'ya dönecektir (Cumhuriyet 6 Birincikanun 1938:1). 5 Aralık 1938 te yola çıkan İsmet İnönü ,Alibeyli istasyonunda trende geceyi geçirdikten sonra sabah Çankırı'ya gelmiştir (BCA 30.10.0.0.2.12.15).Gezinin bu kısmında Çankırı'da kısa süre kalan İnönü dönüşte tekrar uğramak üzere Kastamonu'ya doğru yola çıktı (Türk Dili 7 Birincikanun 1938 :1; Akşam 7 Kanunuevel 1938:1-8). İsmet İnönü 6 Aralık 1938 öğle saatlerinde Kastamonu'ya ulaştı (Doğrusöz 7 Aralık 1938:1).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü Kastamonu'da halk tarafından sevinç ile karşılanmıştır. Kastamonu halkı günlerdir bekledikleri Cumhurbaşkanı İnönü'ye samimi sevgi gösterilerinde bulunmuşlardır. Bu durumdan çok memnun olan İnönü binlerce Kastamonu'luyu selamlayarak doğrudan hükümet konağına gitti (Doğrusöz 7 Aralık 1938: 1-3). İnönü burada şehrin ileri gelenleri ve memurlar ile görüşükten sonra Kastamonu Halkevine giderek Halkevi açılışını gerçekleştirdi (Cumhuriyet 7 Birincikanun 1938: 7). Kastamonu Halkevi'nden ayrılan İnönü Memleket hastanesinde tetkiklerde bulunmuştur (BCA 30.10.0.0.2.12.15/13). Halkın sorunlarının bir kısmını yerinde yetkililere verdiği emirler ile çözmeyi diğer kısmını ise daha sonra çözmek için not aldığı görülmektedir (Tanıl 1944: 5).

İnönü'nün gezisinin en önemli noktalarından biri de 9 Aralık 1938 tarihinde katıldığı Kastamonu Cumhuriyet Halk Fırkası Kongre'sidir. Burada yaptığı önemli konuşmada halkın dertlerini dinlediğini ve devlet halk bütünleşmesinin ülke geleceği açısından önemli olduğunu belirtmiştir (BCA 030.10.2.12.15/13;(Ülkü İkincikanun 1939:379). Ayrıca ülkenin iç ve dış siyasetine dair izleyeceği politikaları ile ilgili ipuçlarını konuşmasında görmekteyiz (Ulus 10 Birincikanun 1938:1).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün bu gezisi Ankara'dan da günü gününe takip edilmiştir. İsmet İnönü'nün seyahatte yaptığı, incelemeleri ve gezinin sağlıklı bir şekilde devam ediyor olması hususundaki durum telgraflarla Ankara'da hem hükümet hem de TBMM Başkanlığına iletilmiştir (BCA 030.10.2.12.15/45 ;Renda 2019:551).Ayrıca İsmet İnönü Başbakanlığa çektiği telgraf ile kendi durumu ve gezinin işlerleyişi ile ilgili bilgi vermiştir.Böylelikle bu geziye hem devletin hem de İnönü'nün ne kadar önem verdiği bir kez daha anlaşılmaktadır(Cumhurbaşkanlığı İsmet İnönü Arşivi, Yer: 2/10-14, Fihrist No: 4635).

Kastamonu'daki gezisini bitiren İsmet İnönü toplumun her kesiminden vatandaş ile yakın temas kurarak onların dertlerini dinlemiştir. Bölgede var olan ekonomik, ticari eğitim , kültür, alanlarındaki altyapısal sorunların tespit edilmesini ve bunların çözümünü için alınacak tedbirleri şu şekilde dile getirmiştir. *“Kastamonu ikide birde arıza yapmayan bir elektrik tesisatına sahip edilecektir. İnebolu muhtaç olduğu genişlikte bir limana kavuşacaktır. Bu amaçla bu bölgede meyveciliğin ve özellikle elmacılığın ıslahı gereklidir. Bütün bunların haricinde yurdumuzda mektepsiz*



*talebe bırakmayı da içine kanun girmemiş bir köşe bırakmaktan farklı saymayarak davranacağımız da muhakkaktır*" (Tan 12 İlkkanun 1938:1-10). İsmet İnönü'nün yaptığı konuşmadan Kastamonu halkının refah düzeyini gerçekten artırmak için girişimler yapılacağı anlaşılmaktadır (Doğan 1964:231-232).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü Ankara'ya dönüşü sonrasında Kastamonu ve çevresinde edindiği izlenimleri bir rapor haline dönüştürmüş 19 Aralık 1938 tarihinde Bakanlar Kurulu'na sunmuştur. Raporda iplik, boya sanayi, kendir işleyecek fabrika kurulması, demir yolu ve soşe yol yapımı elektrik santrali gibi teknik konulara değinilmiştir. Ayrıca, eğitim alanında pansiyon ve kız öğrenciler için enstitü yapılması, köylüye tarım alanında destek ve fidan yardımı yapılması gibi tedbirlerin alınması kararlaştırılmıştır. Raporda belirtilen bazı sorunların çözümü için Ziraat Vekili Faik Kurtoğlu görevlendirilmiştir (Özgen 2011:18-20). Kastamonu gezisinde halkın şikayet ve dilekleri ile yakından ilgilenmiş ve onlara sorular sorarak cevaplar vermiştir. Cumhurbaşkanı İnönü kendisine taleplerini iletmeye gelen Devrekani heyetlerini kabul ettikten sonra, İnebolu'dan güzel bir havada deniz yolu ile Zonguldak'a doğru yola çıkmıştır (Türk Sözü 11 Kanunuevvel 1938:1).

### **Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Zonguldak Ziyareti**

Cumhurbaşkanı İnönü Kastamonu gezisini bitirdikten sonra yönünü Zonguldak'a çevirmiştir. Cumhurbaşkanı İnönü Kastamonu'dan ayrılmadan önce gezi ile ilgili olarak Kastamonu Valisi Avni Doğan yetkililere bilgi vermiştir. Avni Doğan 10.12.1938 tarihinde Dahiliye vekaleti makamına çektiği telgrafla Cumhurbaşkanı İnönü'nün Kastamonu gezisinin bittiğini ve Zonguldak'a doğru yola çıktığını öğrenmekteyiz. Avni Doğan'ın telgrafıyla "*Reisicumhurumuz maiyetelerile birlikte .10.12.1938 te saat 8 de Kastamonu'dan hususiotomobiller ile Küre, İnebolu ve Riyaseticumhur Yatı ile de Cide Zongulda istikametine seyahatlerini devam ettirmek üzere hareket buyuracaklardır.*" gereken emniyet tertibatının alınması rica edilerek Zonguldak valiliğine bildirilmiştir (BCA,030.10.0.0/2.12.15.11.). Kastamonu'dan Zonguldak'a doğru başlayan seyahat ile ilgili detayları Kastamonu Vali Vekili Feridun Çayır'ın 10.12.1938 tarihinde İçişleri Bakanlığı'na gönderdiği telgraftan görmektedir. İsmet İnönü Küre kazasından hareket ederek İnebolu kazasına öğle vakti gelmiştir.Yine İnebolu'da da halk tarafından sevinç gösterileri ile karşılanmıştır (BCA, 030.10.0.0/2.12.15.8).

Cumhurbaşkanı İnönü, İnebolu Cumhuriyet Halk Partisi binasında, şehir erkani ve halk temsilcileri ile görüşerek şehrin problemlerini bizzat not etmiştir.İki saat burada kalmış ardından ise saat 13:55'te *İnebolu limanında Savarona yatma geçerek Cideye doğru hareket etmişlerdir.Kastamonu valisi Avni Doğan ve beş mebus Reisicumhura refakat etmektedirler.İsmet İnönü Cide'den sonra Zonguldak'a gidecektir.*"Zafer torpido muhribi de Savarano'nun güvenliğini sağlamak için refakat etmektedir (Akşam 11 Kanunuevvel 1938:1-4);(Son Posta 10 Birincikanun 1938:1-11). Hava müsait olduğu takdirde Cide ve Amasra'ya da uğrayacaklardır. Cumhurbaşkanı İnönü'nün seyahat ve ikameti müddetince kendisini rahatsız edecek sıkıntılı hiçbir vaziyet olmamış ve gereken önlemlerin alınıp hazırlığın yapılması için Zonguldak Vilâyetine yazılmıştır (BCA, 030.10.0.0/2.12.15/7).

### İsmet İnönü Amasra'da

Cumhurbaşkanı İnönü İnebolu'dan yola çıktıktan sonra Zonguldak Valisi Halit Aksoy, İnönü'yü karşılamak için motor ile Amasra'ya hareket etmiştir (Haber 11 İlkkanun 1938:2). Cumhurbaşkanı İnönü, ilk önce Zonguldak'ın beldesi olan Amasra'ya iyi bir hava ve durgun bir denizde Savarona yatı ile iyi bir seyahat sonrası 10 Aralık 1938 saat 19.50'de gelmiştir (BCA030.10.2.12.15/5). Amasra limanında Savarona yatında İnönü geceyi geçirmiştir (Akşam 11 Kanunuevvel 1938:1). "*Vali Halit Aksoy, İnönü'yü yata gidip karşıladı ve 11 Aralık 1938 de sabah sekiz buçukta Amasra'da Cümhurreisimiz halkın alkışları ,yaşa varol sesleri arasında iskeleye ayak bastılar. Burada Sabit Özkömür Amasra adına kendilerine bir buket takdim etti.*" (Ulus,12 İlkkanun 1938:8). Zonguldak Valisi Halit Aksoy tarafından beldenin ileri gelenleri İnönü'ye tanıtıldı ve İnönü onlara iltifatlar ederek memnuniyetlerini dile getirdiler.

İsmet İnönü'nün gittiği tüm şehirlerde olduğu gibi Amasra'da da halkın yoğun bir ilgisiyle karşılanmıştır. Binlerce kişi, şehrin her tarafı süslenmiş sokaklarında İnönü'yü karşılamaya gelmiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü beraberindeki Kastamonu Valisi Avni Doğan, bölge milletvekilleri ve diğer zevat ile alkış tufanı arasında hükümet binasına geçtiler.11.Aralık sabahında Cumhurbaşkanı İnönü Amasra'da nahiye müdürlüğünde incelemelere başlamıştır. Nahiye binasında maden işletmecisi, Denizbank'ın Amasra acentesi ile görüşerek Amasra limanı ve gelişimi ile ilgili bilgi aldı ve Amasra limanının Ereğli limanı gibi gemiler için aktif bir liman olabileceği taşıma ve ulaşım alanlarında bir merkez olabileceği bilgisini aldı (Sonposta 12 Birincikanun 1938:3-11).

Muhtar Hasan Tuş ile yaptığı konuşmada, Muhtar balıkçılığın Amasra için kısmen bir geçim kaynağı olduğunu söyleyerek özellikle balıkçılık yerine sahil kesiminde ikamet eden köylülerin amele olmak zorunda kaldıklarını belirtti. Balıkçılığı geliştirmek ve alternatif bir kazanç kapısı elde etmek için bölgede konserve fabrikası kurulması talebini İnönü'ye ilettiler (Sonposta 12 Birincikanun 1938:3-11). Ayrıca Cumhurbaşkanı İnönü, Balıkçı Hüseyin ile görüştü. Balıkçı Hüseyin denizde bol ve farklı balık çeşitleri olduğunu ve tutulan balıkları değerlendirmek için balık konserveciliği yapılabileceğini İnönü'ye anlatmıştır.. İnönü burada yapılan balıkçılık üzerine edindiği bilgiden sonra "*İyi bir şey. Buranın balıkçılığının daha zayıf olduğunu biliyordum, memnun oldum, dedi.*" (Akşam 12 Kanunuevvel 1938:8). İsmet İnönü ardından köylüler ile görüşmek istemesi üzerine Rençber Mehmet ile konuşmuştur. Cumhurbaşkanı köylüden geçim derdi ile alakalı bilgiler alarak tarım ve işçiler hakkında var olan sorunları öğrenmiştir. Eski Bahriye mektebini ziyaret ederek bina ile ilgilendi. Cumhurbaşkanı çisentili bir hava olmasına rağmen dıştan Amasra Kalesini gezerek, Çekiciler Çarşısı ile bölgenin önemli yerlerini görmüş halk ile yakından ilgilenmiştir (Sakaoğlu 1987:175). Cumhurbaşkanı İnönü Amasra'nın tarihi mekanlarını ve liman bölgesini ziyaret ettikten sonra kendisini ilçelerine davet eden Bartın halk heyetini kabul ettiler ve bu davete olumlu cevap verdiler (Tan 12 İlkkanun 1938:10).

### İsmet İnönü Bartın'da

İnönü gezi programı dışında olmasına rağmen Bartınlıların ısrarına dayanamarak Savarona yatına geri dönme planından vazgeçmiştir (Sakaoğlu 1999:129). Bartınlıların yapmış olduğu davete İsmet İnönü verdiği olumlu cevabı Amasra'da bulunan binlerce Bartınlı'nın sevgi gösterisi ve tezahüratları ile karşılandı. Cumhurbaşkanı İnönü derhal Bartın'a gitmek için otomobile bindi. Amasra'dan hareket eden İnönü'yü yollarda atlı kafileler, civar köy ve mahallerden gelen halk milli bayram havasında karşıladılar (Tan 12 İlkkanun 1938:10). Cumhurbaşkanı İnönü'yü taşıyan otomobil 45 dakikada Bartın'a ulaştı. İnönü'nün ziyaret ettiği tüm şehirlerde olduğu gibi Bartın kaza merkezi bayraklar, çiçekler ve defne yaprakları ile süslenmişti. Yaya olarak çiçeklerle süslenmiş caddede halkın tezahüratları arasında ilerleyen İsmet İnönü yolda onu karşılamaya gelen Bartınlılar ile konuşarak onların şikayetlerini dinledi. Kaymakamlık binasına ulaşan İsmet İnönü burada Bartın'ın birçok köy ve kasabasından gelen temsilciler ile konuşarak onlara sorular sorarak aldığı cevapları not etmiştir (Anadolu 13 Birincikanun1938:3). Hükümet Konağında incelemeye başlayan Cumhurbaşkanı İnönü kereste tüccarlarını, motorcuları ve gemi inşa ustalarını kabul etti ve bunlar ile çeşitli konularda fikir alışverişinde bulunarak bu sektör temsilcilerinin istek ve şikayetlerini dinledi. (Cumhuriyet 12 Birincikanun1938:9).

İsmet İnönü bölgenin en önemli geçim kaynaklarından olan ormancılık ve gemi inşası üzerinde durarak gemiciliğin azalmasının nedenlerini sorduğu sorularla öğrenmek istedi. Gemi İnşacısı Mustafa, gemi üretiminin daha önce 40-100 arasında olduğunu ama şimdi beş altıya kadar düştüğünü söyledi. "*Cumhuri Reisi sordu: -Niçin az yapıyorsunuz? - Gemi ustası Mustafa şöyle cevap verdi-Orman kanunu dolayısıyla eskiden 1500 liraya çıkan tekne,şimdi 2500 liraya çıkıyor.Orman rüsumu için asgari 100 lira gidiyor*"(Cumhuriyet 12 Birincikanun1938:9). Osmanlı'dan beri gemi inşa sektöründe söz sahibi olan Bartın özellikle 1920-1930 döneminde gemi yapımı alanında ileri seviyededir (Davulcu 2013:27). Fakat gemi inşacısı Mustafa'dan alınan bilgilerden anlaşılacağı üzere ormanlardan alınan vergilerin gemi inşa maliyetlerini artırdığı ve gemi üretiminin azaldığı görülmektedir (Cumhuriyet 12 Birincikanun1938:9). Ayrıca bölgedeki ormanlardan temin edilen direkler Zonguldak kömür madenleri için önemli bir yere sahiptir. Karadeniz halkının önemli geçim kaynaklarından olan ormancılık kaçak ağaç kesimi nedeni ile tehlikeli boyutlara ulaşmıştı. İnönü, "*Orman meselesi devleti düşündürmektedir. Eğer vaziyet eskisi gibi devam ederse, elli, yüz sene sonra memleket kabilişkân halden çıkacak*" diyerek bölgedeki sorunun ciddiyetini dile getirmiştir (Cumhuriyet 12 Birincikanun1938:9).

Bartın ilçesinin 11 km içine kadar uzanan Bartın Irmağı düzenli su rejimi, yüksek su seviyesi olması ve liman sayesinde yüzyıllar boyu ulaşım ve taşımacılıkta etkili rol oynamıştır. Cumhurbaşkanı İnönü'de bu ırmağın vaziyeti ile alakalı incelemeler yapmak istedi. Burada derede seyrüseferin artırılması için yetkililerden "*Derenin açılması, temizlenmesi bu suretle seyrüseferin çoğalacağı,kolaylaşacağı şeklindeki açıklamaları dinlediler.Dere hakkında tam bir fikir edinmek için motörle Boğaza kadar gitmek kararını verdiler.*" (Son Posta 12 Birincikanun 1938:3-11). İnönü dere üzerinde yapacağı inceleme için 200 tonluk bir yelkenliye binerek Bartın deresinin vaziyeti ile yakından ilgilendi (Cumhuriyet 12 Birincikanun1938:9).



Bartın bölgesinde incelemeleri bitince Zonguldak'a gitmek isteyen İnönü'yü almak için sabah 7.30 da limana yanaşan Savarona Yatının boğaz ağzına gelmesi emri verildi. Birçok motor ve tekne ile halk Cumhurbaşkanı İnönü'yü taşıyan motora refakat ederek onu yolcu ettiler (Anadolu 13 Birincikanun1938:3). Bir saatte Bartın Boğazı ağzına gelen motordan inen İnönü ve beraberindeki heyet Savarona Yatının boğaz ağzına gelmesini beklemek için muhafız memurluğu binasında istirahat ettiler. Daha sonra yata geçen Heyet saat 13.45'de Savarona Yatı ile Bartın'dan ayrıldı(BCA 030.10.2.12.15/4).

### Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Zonguldak Gezisi

İnönü'nün Zonguldak'a yapacağı ziyaret ile ilgili ilk haber ve bilgileri 8 Aralık 1938'de Zonguldak gazetesinde görmekteyiz. Cumhurbaşkanı İnönü'nün şehre geleceği Zonguldak valisi Halit Aksoy tarafından "*Zonguldak halkına büyük müjde Cumhurbaşkanımız İsmet İnönü şehrimize şeref verecekler*" sözüyle duyurulmuştur (Zonguldak 8 İlkkanun 1938:1) . Yine Vali Halit Aksoy'un bu gazetede yazdıklarına göre Zonguldak kömür havzasının ve Karabük demir bölgesinin gelişmesini ve büyümesini sağlayan kişinin İsmet İnönü'nün olduğu belirtilmektedir. Yine bu bölgenin endüstrileşmesini ve büyümesini sağlayacak tesislerin kurulmasında İsmet İnönü'nün gösterdiği çaba dile getirilmiştir. Böylelikle Cumhurbaşkanı İnönü'nün şahsında devletin Zonguldak kömür madenciliğinin geliştirilmesi ve sanayi tesislerinin bölgede yapılmasına verdiği katkıyı göstermek istemişlerdir (Aksoy 8 İlkkanun 1938:2).

Zonguldak Valiliği ayrıca Cumhurbaşkanı İnönü'nün Kastamonu gezisinde olduğunu ve Cumhurbaşkanı İnönü'nün Zonguldak'a geleceği tarihin halka bildirileceği ve halkın önceden gereken karşılama tedbirini alması hususu duyurulmuştur.Bu doğrultuda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün karşılanması ve şehirden uğurlanışı sırasında tüm memurlar ,partililer, halkevi üyeleri, İl genel meclis üyeleri, milli teşekküller ve cemiyetlerin tüm üyeleri ,izciler, sporcular ,tüm öğrenciler ,köylüler ,madenciler katılım sağlayacaklardır.Ayrıca çarşı ,evler ,magazalar ,fabrikalar özel daireler, liman, iskele, istasyon ,deniz ve karadaki tüm araçlar bayraklar ile süslenecektir.Ayrıca şehir gece için elektrik ile aydınlatılacaktır. Cumhurbaşkanı İnönü şehre gelmeden önce Zonguldak halkı şehre yaptığı katkılara karşılık minnetlerini göstermek için çeşitli hazırlıklar yapmışlardır.Kastamonu gezisini bitiren İnönü'yü karşılamak için Zonguldak Valisi Halit Aksoy ve şehrin ileri gelenleri Krom vapuru ile Zonguldak'ın Amasra beldesine hareket ederek ziyaretleri sırasında İnönü'ye refakat etmişlerdir. *İnönü bu kez Cumhurbaşkanı sıfatı ile önce Zonguldak'ın Amasra nahiyesi ve Bartın ilçesinde incelemeler yaptıktan sonra Savarona yatı ile beraberindeki heyetle birlikte saat 13.30'da Zonguldak'a hareket ettirmişlerdir (Ulus 12 İlkkanun 1938:1-8).*

Zonguldak halkı daha önce şehirlerinde başbakan olarak ağırladıkları İsmet İnönü'yü bu sefer Cumhurbaşkanı olarak karşılamak için gerekli hazırlıkları yapmışlardı. Savarona Yatının açık denizden kıyıya doğru yaklaşması ile "*Filyos, Çatalağzı ve Kilimli kıyılarına dökülen halk Şef'i istekli şekilde selâmladı ve alkışladı*" ve ona duydukları sevgi ve şehirlerine *gösterdikleri ilginin karşılığını* göstermek istediler (Ulus 12 İlkkanun 1938:1-8). Zonguldak limanında Savarona Yatını karşılamak üzere liman içerisinde bir çok sandal motor ve vapur hazır halde beklemekteydi. "Savarona saat

16.00'da Zonguldak limanına girmiştir". Savarona Yatının limana girişiyle birlikte limanda halihazırdaki gemiler, motorlar, mavnalar, sandallar yatı selamladılar. Liman çevresi ve şehir bayram havası içindeydi. Şehrin elektrik tesisatı ile süslenmesi sonucunda şehir ışıl ışıl olmuş ve denizden şehre karşıdan bakınca haşmetli bir manzara oluşturuyordu. Yatın limana girmesiyle iskelede bulunan her yaştan binlerce Zonguldaklı coşkun tezahüratlarla, vapur ve trenler ise düdükleleriyle Cumhurbaşkanını karşılıyorlardı. İskeleden itibaren caddenin iki tarafını kaplamış olan halk İnönü geçerken coşkun tezahürlerde bulunuyor ve onu olanca heyecanı ile alkışlıyorlardı" (Ulus 12 İlkkanun 1938:1-8).

İnönü'nün gezdiği tüm bölgelerde olduğu gibi Zonguldak halkının yoğun sevgi gösterileri ve alkışları eşliğinde yaya olarak hükümet konağına doğru ilerleyerek oradan geri dönüp park içinden geçerek Zonguldak hükümet konağına arka kapıdan giriş yapmıştır. Tüm gezilerde olduğu gibi Cumhurbaşkanı İnönü hükümet konağına incelemelere başladı. Cumhurbaşkanı İnönü hükümet konağına ilin devlet erkani ve çeşitli bürokratlar ile görüşmüştür. Gezi kısa bir sürede gerçekleşmesine rağmen önemli ve ciddi konular konuşulmuş ve önemli neticeler elde edilmiştir. Cumhurbaşkanı İnönü özellikle bölgenin can damarı olan madencilik üzerinde yoğun şekilde durmuştur. İnönü'nün buradaki yaptığı görüşmelerin önemini o dönem basınından şu şekilde görebilmekteyiz.

Zonguldak'a İnönü'nün yapmış olduğu geziyi ve incelemeleri yakından takip eden gazeteci Mecdi Sadrettin yazdığı yazıda kömüre dayalı bir ekonomiye sahip olan şehrin yine en büyük sorunu olan kömür üretimi ve buna bağlı meseleleri ile İnönü'nün ciddi olarak meşgul olduğunu ve özellikle şu üç sorunun cevabını aradığını anlatmıştır.

*1-Havzada kömür istihsali gayrikafidir,artırmak için ne gibi tedbirler almak lazımdır? 2-Havzada amelenin vaziyeti nasıl islah olunabilir3-Kömür fiyatları nasıl tenzil edilebilir? (Sadrettin 1938:3-11).* Cumhurbaşkanı İnönü bu konuyla özellikle çok ilgilenmiş madencilik konusunda daha ayrıntılı bilgi almak çeşitli şirket müdürleri, işçi temsilcileri ve diğer görevlileri dinlemiştir. Böylelikle mevcut sorunları tespit etmek ve bunların çözümü için ne tür tedbirlerin alınması gerektiğini anlamak istemiştir. Özellikle Zonguldak madencilerinin yaşam, sağlık, çalışma ve yevmiye şartları hususları üzerinde durmuştur. Daha önce Amasra'da yaptığı incelemelerde halk ile yaptığı sohbetlerde çeşitli sorular sorarak maden işçilerinin yaşam ve geçim şartlarını öğrenmeye çalışmıştır. Çakraz Köyünden Mehmet 37 yaşında olduğunu ve beş nüfuslu ailesinin geçimini sağlamak için arazisi olmadığından dolayı madenlerde amelelik yaptığını söylemiştir. Ayrıca İnönü ile konuşan Şahköy'den Mehmet isimli bir köylü kendi köyünden bir çok kişinin Zonguldak'ta amelelik yaptığını söylemiştir İnönü köylüye neden Zonguldak'ta daimi olarak amele kalmadıklarını sormuş köylü madenlerde yedik amele olarak çalıştığını, küfecilik yaptığını, günlük yetmiş beş seksen kuruş günlük yevmiye aldığını söyledi. Birkaç ay çalışarak ailesinin ihtiyaçlarını ancak karşıladığını ve tekrar Amasra'ya dönerek istirahat ettiğini belirtti. Yılın yaklaşık sekiz veya dokuz ayında Zonguldak'ta kaldığını ve eğer havası iyi olan Amasra'ya dinlenmeye gelmezse vücudunun bu çalışma şartlarına ve temposuna dayanamayacağını Cumhurbaşkanı'na beyan etti (Sadrettin 12 Birincinanun 1938:11). Ayrıca İnönü Mehmed'e Zonguldak'ta madende ne kadar masraf yaptığını sormuş ve köylü gıdasını temin

etmek için ayda on lira para harcadığını söylemiştir ve İnönü bu miktarı çok bu fazla bulmuştur (Sonposta 12 Birincikanun 1938:7-11;Cumhuriyet 12 Birincikanun 1938:9).

İnönü köylü ile yaptığı konuşmalardan işçilerin yeterli beslenme imkanına sahip olmadıklarını anlamıştır. Bu konuda daha fazla bilgi almak için ,köylüye neden işçilerin birlikte yemek yemediklerini sormuş ve köylüden *-Beraber yiyenler de olduğunu fakat herkesin buna dahil olmadığı cevabını almıştır* (Cumhuriyet 12 Birincikanun 1938:9). Cumhurbaşkanı İnönü bu görüşmeleri bizzat not etmiş ve Zonguldak'a geldiğinde işçilerin çalışma ve yaşam sorunlarının nedenlerini ve ne şekilde çözüme kavuşacağını kömür havzasındaki yönetici ve idareciler ile konuşmak istemiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün yaptığı incelemelerden o devirde Zonguldak, Bartın ,Amasra ve Karabük bölgesinden çok sayıda köyden köylünün belirli dönemlerde amelelik etmek için Zonguldak havzasına geldiklerini anlamaktayız. Fakat köylülerin ağır çalışma ve yetersiz beslenme şartları sebebiyle amelelik işlerini dönemsel olarak yapmışlar ve gerçek bir meslek olarak görmemişlerdir.

Cumhurbaşkanı İnönü, Zonguldak hükümet konağında bu konular ile ilgili yetkililere sorular sorarak ayrıntılı şekilde durumu öğrenmek istedi. İşçilerin sağlık ve beslenme durumları ile ilgili Zonguldak Valisi, Zonguldak milletvekilleri, Ereğli Kömürleri İşletmesi Müdürü Bekir Vehbi Ergene ve Kozlu Kömür İşletmesi Müdürü İhsan Soyak ayrıca Verem Savaş görevlilerinden bilgi almak istedi.<sup>2</sup> (Zaman 2004:101-103). Cumhurbaşkanı İnönü işçilerinin beslenme durumu ile ilgili Bölge İş Daire Amiri Burhan'a işçilerin hepsinin sıcak yemek yeme imkanı olup olmadığını sordu ve İş İdare amirinden ancak dört bin işçinin sıcak yemek imkanı olduğunu öğrendi. İnönü ayrıca işçilerin köyüne para kazanıp götürebilir mi? diye sordu. Ancak işçinin köyüne para götürmekte kısmen başarılı olduğu cevabını İş Daire Amiri Burhan'dan öğrendi. İnönü aldığı cevaplar karşısında tüm işçilerin sıcak yeme imkanı olması gerektiğini ve hepsinin köylerindeki ailelerine para götürmeleri imkanının olmasının zorunlu olduğunu yetkililere söylemiştir (Akşam 12 İlkkanun 1938:8).

İnönü ayrıca daha sonra işçilerin şikayetlerini dinlemiş ve sağlık problemleri ile ilgili Kömür Müessesesi Doktoru İbrahim Hulusi Öktem'den <sup>3</sup>bilgi almak istemiştir. Cumhurbaşkanı İnönü Amasra ve çevre köylerden gelen işçilerden daha önce duyduğu sağlık ile ilgili problemler için yetkililerin ne tür tedbirler aldığını öğrenmek istemiştir. Fakat Doktor İbrahim Öktem işçilerin sağlık ve beslenme konularındaki yaşadıkları sıkıntıları dile getirmeye başladığında *“Zonguldak milletvekilleri İnönü'nün duymasına meydan vermeyen fısıltılarla doktoru susturmaya çalıştılar”* ve bu kötü durumun İnönü'ye tüm açıklığı ile aksettilmesini engellemek istediler (Doğan 1964:

2 İhsan Soyak ;Atatürk'ün son genel sekreteri Hasan Rıza Soyak'ın kardeşidir.Atatürk tarafından Avrupa'ya tahsile gönderilmiş ve 27 Ağustos 1937 yılında Kömür iş müdürü olmuştur.1942-1950 EKİ müessese müdürlüğü yapmış ve Zonguldak'ın her alanda gelişmesine ve imar edilmesine önemli katkıları olmuş ve adı Zonguldak'ta bir sokağa verilmiştir.

3 1904 doğumlu ,İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, Lyon ve Paris Tıp Fakülteleri İhtisas - Fransızca, İngilizce - Operatör Doktor - Sivas Hastanesi Operatörü, Zonguldak Hastanesi Baştabibi ve Operatör Doktoru, Bursa Memleket Hastanesi Baştabibi ve Operatör Doktoru, İstanbul Üniversitesi ve Yüksek Tahsil Talebe Birliği Başkanı, Uluslararası Öğrenci Birliği Genel Sekreteri, Kızılay Hekimi ve Hekimler Birliği Başkanı, Milletlerarası Cerrahlar Koleji Asli Üyesi, Yazar - Hürriyet Partisi Kurucu Üyesi - X. Dönem Bursa Milletvekili - Evli, 1 Çocuk. Ölüm Tarihi: 16.11.1982 (TBMM Albümü 1950-1980, TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 2010, s. 623- 785-849-913)

234). Bu durumu fark eden Kastamonu Valisi Avni Doğan olaya müdahale ederek İsmet İnönü'ye “-Paşam dedim milletvekilleri doktoru susturmak için tazyik ediyorlar” sonra “Cumhurbaşkanı doktor beyi temin ederek ,rahatlıkla konuşmasını istedi”<sup>4</sup> (Doğan 1964:234).Doktor bu konuda mevcut durumu daha rahat bir şekilde ayrıntılarıyla anlattı. İsmet İnönü yetkililere işçilerin yaşam ve çalışma koşulları ile ilgili sormuştur. Amele Birliği operatörü işçilerin içtimai durumlarını ve gıda sorununu oldukça karamsar bir şekilde dile getirmiştir.Operatör çalışmaya gelen işçinin köyüne dönerken daha zayıflamış olarak döndüğünü ve bunun için işçi havzaya geldiği anda tedbir almak gerektiğini söylemiştir.Madende çalışmaya gelen işçinin bazen dışarıda başka işlerde çalışıyor ve aç olarak ocakta çalışmaya devam ediyor böylelikle iki iş yaparak ihtiyacı olan parayı ancak kazanmış oluyor. Amele Birliği operatörü mutlaka işçinin sağlık ve yaşama şartlarını daha iyi seviyeye çıkarılması gerekmektedir demiştir (Sonposta 12 Birincikanun 1938:11).

İsmet İnönü'nün yönelttiği sorular neticesinde Havza Müdürü başka önemli bir meselenin de işçilerin ekonomik durumu olduğunu belirtmiştir.İşçilerin aldıkları yevmiyenin az olduğunu açıklamıştır .Zonguldak'a çevredeki 200-300 köyden amele geldiğini ve bu amelelerin dönemsel olarak çalıştığını ve madencilğin tam bir meslek olarak görülmediğini söyledi. Ve şu sözler ile konuyu İnönü'ye açıkladı: “Amelelik bir meslek haline gelmiş değildir.Bu işi islah için içtmai yardımı köye götürmek lazımdır. Ve sonra ameleyi daha medeni vasıtalarla sevgi bağı ile işe bağlamak ve alakalandırmak lazımdır. Amele canının ocaklarda heder edilmesine razı olmaz”(Sonposta 12 Birincikanun1938:7-11).Havza müdürüne göre işçilerin yattıkları yerler de çok kötü durumdadır büyük kısmının yattıkları yerler kısmen “ine”benzemektedir. Sadece işçilerin yüzde onluk kesiminin şirketlere ait yatakhanelerde istirahat etme imkanı vardır.Ayrıca büyük bir kısmı beslenmek için evlerinden getirdikleri yiyecekleri yiyebilmektedir ve sıcak yemek yeme şansı yoktur (Sonposta12 Birincikanun1938:11). İşçilerin sosyal yaşam alanları ve çalışma ortamlarının elverişli olmaması durumu hakkında bölge milltevekilleri Cumhurbaşkanı İnönüye açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu konuda izahat veren Zonguldak milletvekillerinden Ahmet Ragıp Özdemiroğlu “amelenin sıhhi işler ile iaişe işinin devletleştirilmesi lüzümlü olduğunu söylemiştir” (Sonposta 12 Birincikanun1938:11). Milletvekili Havzanın millileştirildiği bu dönemde işçiler ile alakalı sorunların çözüm yolu olarak devlet desteği verilmesini gerekliliğini savunmuştur.

Daha önce de işçilerin şikayetlerinden anladığımız üzere işçilerin fiiksel güç harcamalarına rağmen kaybettikleri enerjiyi geri yerine koyacak yeterli beslenme imkanlarına sahip değildiler. Bu duruma bağlı olarakta iyi beslenemedikleri için güçsüz kalmaları sonucunda istenilen miktarda kömür çıkarılmamaktadır.İnönü ,bu konuda işçinin kalorili ve sıcak yemeğe kavuşması gerektiğini ve bundan tüm işçilerin istifade etmesini daha önce yetkililere söylemiştir.

İşçi sorunları dışında Cumhurbaşkanı İnönü'nün üzerinde durduğu bir başka hususta bölgede kömür üretimin artırılmasının sağlanmasıdır. Sanayi, ulaşım ve

4 Kastamonu Valisi Avni Doğan bu olaydaki doktor ile yıllar sonra karşılaştığını ve doktorun İbrahim Öktem olduğunu kendisinin hatırlamadığı bu olayı hatırlatarak” size karşı derin bir sevgi ve takdir duyurum”diyerek Hürriyet partisi haysiyet divanına bu davranışın taltif edilmesi için haber verdiğini anlatmıştır. (Avni Doğan ;Kurtuluş Kuruluş ve Sonrası, İstanbul,Dünya Yayınları,1964 ,s234)

ısınma ihtiyacı gibi farklı alanlarda kömüre ihtiyaç duyulması kömür üretiminin daha artırılması gerekli kıldı.Fakat bu dönemde işçilerin sosyo-ekonomik sorunları olmasından dolayı üretimin artmadığını görmekteyiz (Yurtoğlu 2016:226). Hükümet yetkilileri daha 1937 yılında kömür üretimi için en önemli unsur olan işçiler için, basit maden aletlerini modernleştirmek maden işçilerine daha iyi çalışma ,yaşama ve sağlık imkânları sağlayarak madencilği sevdirmenin mecburi olduğunu ifade etmişlerdir. (TBMM 1937:26).Bu konuda İsmet İnönü'ye bilgi veren Havza Müdürü bölgeye 200-300 köyden işçi geldiğini ve toplamda 17 bin kişiye kadar çıkan bir işçi sayısı olduğunu ve aileleri de düşününce kömür meselesinin yüzbin kişinin kaderi ile alakalı bir mesele olduğunu belirtti (Sonposta 12 Birincikanun1938:11). Daha önce havzaya on ,onikibin işçi gelirken bu dönem onyediyedi bin işçi gelmiş fakat kömür üretiminde belirgin bir artış meydana gelmemiştir.Buradan anlaşılacağı üzere kömür üretiminin artırılmasının önündeki en önemli engelin işçilerin sosyo-ekonomik şartları ile alakalı olduğu anlaşılmaktadır.

İsmet İnönü'ye madenci kökenli Zonguldak milletvekilleri Hasan Karabacak ve İbrahim Esad Çakmakaya'da <sup>5</sup> kömür üretimi ve işçilerin sorunları ile ilgili bilgi vermişlerdir. *“Esad elde kazmacı kalmadığını tedbir alınmazsa gelecek sene,daha da azalacağını söylemiştir”* (Sonposta 12 Birincikanun1938:11). Ayrıca Milletvekili Şemsettin Günaltay işçilerin az yevmiye alması hakkında İnönü'ye açıklamada bulunmuştur. Kömür şirketlerinin kömür üretiminde çok masraf yaptıklarını ve bunu kömür üretim fiyatına yansıtıklarını bu sebepten dolayı işçiye verilen yevmiyenin az olduğunu söylemiştir (Sonposta 12 Birincikanun1938:11). Kastamonu Valisi Avni Doğan işçilerin iş arama dönemlerinde ,onların beslenme ve iş bulmasına yardım edecek bir teşkilat kurulması fikrini öne sürmüştür.

Cumhurbaşkanı İnönü kömür üretiminin artırılması ve kömürün kullanım alanlarının çeşitlendirilmesi konusunda araştırmalar yapmıştır. Bu konu ile ilgili

Zonguldak gezisi öncesi Kastamonu'nun Küre kazasında demircilik yapan Hüseyin Özçelik'e bazı sorular sormuştur. Demircilik yapılırken hangi enerji kaynağını kullandıklarını sormuş ve ağaç kömürü cevabını alınca maden kömürü kullanılması ihtimalini sormuş ve Hüseyin Çelik maden kömürünün çelik yapmaya uygun olmadığını bunun karlı olmadığını belirtmiştir (Cumhuriyet11 Birincikanun 1938:1-7). Bu sorular ve alınan cevaplardan anlaşılacağı üzere İnönü maden kömürünün kullanım alanlarını çeşitlendirmek ve Zonguldak havzasının kömürünün ülke içinde daha yaygın kullanılmasının yollarını düşündüğünü bize göstermektedir.

İnönü'nün aldığı açıklamalardan ve işçilerden aldığı cevaplardan anlaşılacağı üzere işçilerin kötü şartlarda yaşaması ve çalışması, yeterli sağlık ve beslenme imkanlarına sahip olmamaları ,az yevmiye almaları , ameleliğin köylüler tarafından bir meslek

5 Hasan Karabacak, Zonguldak'ın ilk madenci kazmacı ustası olan milletvekilidir. 1877 yılında Kilimli'de doğmuştur. Babası Mustafa Bey annesi Zeynep hanımdır. Hasan Karabacak İlkokul mezunu olup sırasıyla kazmacı ustası, Bahriye Nezareti Maden Kömür İşletme Yazıcısı, Maden Çavuşu, Maden Başçavuşu, Amele Birliği İşçi Temsilcisi olmak üzere IV., V. ve VI. Dönem Zonguldak milletvekilliği yapmıştır. Evli olup beş çocuk sahibidir. Karabacak 14 Şubat 1945 tarihinde vefat etmiştir. (TBMM Albümü 2010: 363). İbrahim Esat Çakmakçı : İlkokul mezunudur. Çakmakaya Maden Ocağı Ambarcılığı, Maden Çavuşluğu, Başçavuşluğu, Başmadencilği, TBMM IV. ve V. Dönem Zonguldak Milletvekilliği yapmıştır



olarak sayılmaması kömür üretiminin artırılmasının önündeki en önemli sorunlardır. Ayrıca çıkarılan kömürün her bölgeye ulaştırılmaması ulaşım şartlarının kötü olması ve kömürün sadece belli alanlarda kullanılmasının da havzanın diğer problemleri olduğu anlaşılmaktadır. İnönü bu sorunlar çerçevesinde müessese müdürlerini, işçi temsilcilerini, doktorları, iş idaresi amirlerini yani kömür üretim sektöründeki tüm unsurları dinlemiştir. Duydukları neticesinde bu işin muğlak bir durum olduğu kanaatine varmış ve bu meselenin mutlaka bir çözüme kavuşturulacağını söylemiştir (Sonposta12 Birincikanun1938:11).

Cumhurbaşkanı İnönü Zonguldak Hükümet Konağında hem bölgenin hem de yeni Türkiye'nin en önemli meselerinden olan kömür üretimi ve işçi sorunları üzerine eğilmiştir. Ülkenin endüstri sanayi ulaşım ve enerji alanındaki en önemli unsuru olan kömürün daha fazla çıkarılması ve buna bağlı olarak işçilerin haklarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi için devletin ne tür tedbirler alacağını tesbit etmeye çalışılmıştır. Devlet yöneticilerin bütün çabalarına karşın Türkiye'de kömür üretimi hedeflenen seviyede değildi. Sermaye ve ulaşım imkânlarının yetersizliği ile işçi sorunlarını neticesinde çiftçilik yaparak geçinen kömür madeni işçileri, sağlıksız, havasız ve karanlık yerin yüzlerce metre altında çalışmaya alışmamıştı. Bu sebeplerden ötürü potansiyel olmasına rağmen Türkiye kömür üretiminde dünyada önemli ülkeler arasına girmesi mümkün olamadı. İsmet İnönü Zonguldak kömür havzası üretimini artıracak önlemler üzerinde yoğun bir şekilde durmuş özellikle sanayi ve endüstrinin bölgede gelişmesi için kömür fiyatlarını nasıl indirileceğinin yollarını bölgedeki uzmanlar ile incelemiştir (Yeniasır 13 Kanunuevvel 1938:3).

Zonguldak'ta 12 Aralık 1938'de incelemelerine son veren İnönü'nün gezisinin sıradaki durağı demirçelik fabrikasının olduğu Karabük'tür. İnönü, saat 18'e doğru Zonguldak valilik binasından yaya olarak tren istasyonuna doğru harekete geçmiştir. *"Cumhur başkanının daha önce Zonguldak'ı ziyaret tarihleri yazılı olan levhalar bayraklarla süslenmiş sokaklarda Zonguldaklılar çok muhteşem tezahüratlar ve sevinç gösterileri ile karşılaşmıştır"* (Akşam12 Kanunuevvel 1938:8). İsmet İnönü Zonguldaklıların samimi tezahüratları eşliğinde Zonguldak istasyona gelerek burada kendisini bekleyen özel trene <sup>6</sup> binerek Karabük'e doğru harekete etmişlerdir. Zonguldak Vali Vekili H. Uluğ Dahiliye Vekaletine, Bolu ve Çankırı vilayetlerine ve Safranbolu kaymakamlığına gönderdiği telgraf ile *"Reisicumhurumuz trenle Karabük'e mütevaccihen saat 19 da Zonguldak'tan hareket buyurmuşlardır."* diyerek yetkililere haber vermiştir (BCA030.10.2.12.15/2). Trenin geçeceği güzergahta bulunan Çatalağzı, Filyos ve Çaycuma'da halk ve civar köylerden gelenler treni meşaleler ile selamlayarak Cumhurbaşkanı İnönü'yü uğurladılar.

6 Cumhurbaşkanı ve maiyeti için Almanya'da yaptırılan dokuz vagonun mürekkep tren. Haydarpaşa'ya getirilmiştir. Atatürk'ün memleketimizde yapacakları gezilerde uzun müddet trende kalmaları ihtimali inşaatta göz önünde tutulduğundan ihtiyacı karşılayacak her türlü tertibat mevcut bulunmaktadır. (20 Temmuz 1935 Vakıf) Tren pencerelerinin altına kadar lacivert üst kısmı beyaz olduğu için "Beyaz Tren" diye söylendi halk arasında. (<http://kentvedemiryolu.com/ataturkun-trenleri/>).

## İsmet İnönü'nün Karabük İncelemeleri

İsmet İnönü 11 Aralık 1938 akşam saat 23:00'de özel tren Karabük istasyonuna geldi. İsmet İnönü geceyi trende geçirdi (Son Telgraf 12 Birincikanun 1938:6). Karabük ,1935 yılına kadar adı sanı duyulmayan Safranbolu'ya bağlı bir yerleşim yeri idi. Ama Zonguldak'ta çıkarılan kömür ve temeli atılan demir- çelik fabrikası sayesinde bir kente dönüşmeye başlamıştı (Fındıkoğlu 1962: 8) . İnönü daha önce 3 Nisan 1937 yılında temellerini attığı bu tesislerin son durumunu görmek ve yetkililerden bilgi almak istemişti (Gülen 2020:278). Karabük ,çeltik tarlalarından çelik fabrikasına dönüşerek Türk ağır sanayi hamlesinin ilk örneği olmuştur (Yurtoğlu 2017:162). Ayrıca savunma sanayi için çok önemli olan bir de top fabrikası inşası demir çelik fabrikası bünyesinde devam ediyordu (Tinal 2017 :439).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü Türkiye'nin ağır sanayi ve endüstrileşme alanındaki en büyük eserini yerinde görmek için sabah alacakaranlıkta incelemelerine başladı. Karabük istasyonunda trenden inerek kendisini karşılamaya gelen Safranbolu'dan gelen bir askeri birliği selamlayarak incelemelerine başladı (Son Posta 13 Birincikanun 1938:2). Zonguldak Valisi Halit Aksoy 'da İnönü'nün heyetinde idi.Cumhurbaşkanı İnönü kendisini karşılayanlar arasında olan Sümerbank Genel Müdürü Nurullah Esad<sup>7</sup> yanına alarak özel trene binerek iki buçuk kilometre kadar gidildikten sonra işçiler ve çok kalabalık halk kitlesi tarafından karşılandılar.Yine İnönü'ün geçeceği güzergah süslenmiş,etrafta taklar kurulmuş, fabrika Cumhurbaşkanı için hazırlanmıştı. (Cumhuriyet 13 Birincikanun1938:7). Fabrikada kurulan platformda arasında ,Karabük Demir Çelik Fabrikası Müdürü Azmi Cemil Tlabar, İnşaat Şefi Galip Kardan ve diğer görevliler İnönü'yü karşılamışlardır.. Fabrikanın bölümlerini gezen İnönü yetkililerden izahat istemiş ve fabrikanın en küçük detayına kadar merak ederek sorular sormuştur. Sümerbank Genel Müdürü Nurullah Esad izahatlar vererek fabrika inşaatının gelişimini anlattı (Akşam 13 Kanunuevvel 1938:1). İnşa halinde bulunan fabrikanın tüm bölümlerini ziyaret etmek isteğinde olan Cumhurbaşkanı İnönü fabrikanın en küçük ayrıntısını görmek için en derin depolarına inip ,en yüksek kısımlarına kadar çıkarak her detayı bizzat görmek arzusundaydı.Kök fabrikasını, depoları, çelik ocaklarını, büyük vinçleri, boru fabrikasını gezerek fabrikayı yakından incelemiştir.

Yaklaşık bir buçuk saat süren incelemelerde İsmet İnönü fabrikanın teknik özellikleri, çalışma prensipleri ,bölümleri ve inşa evreleri hakkında sorduğu sorular ile konuya hakim olduğunu böylelikle fabrikanın durumu ile yakından ilgilendiğini göstermiştir (Baş 2019:106). Cumhurbaşkanı İnönü verilen bilgilerden fabrika inşaatının Eylül ayında bitirileceğini ve toplam 45 milyon liraya mal olacağını yılda 300 ton çelik üretmek için 3 vardiya 24 saat 2500 işçinin çalışacağını öğrenmiştir (Tan 14 İlkkanun 1938:10). Fabrikanın inşaatının bitirilmesi için 4000 Türk işçi ve 100 yabancı teknik eleman çalıştırıldığını öğrenen İnönü bu işçilerin çalışma ve yaşam şartları hakkında bilgi almak istemiştir.

7 Türkiye Cumhuriyeti'nin iktisat ve sanayi hayatında çok önemli görevleri başarıyla yürütmüş Sümerbank'ın ilk genel müdürü tayin edilerek Türkiye'de tekstil ,kağıt ve demir -çelik sanayilerinin kurulmasında büyük hizmetlerde bulunmuştu. Hizmetlerinin karşılığında "Sümer" soyadı bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından kendisine verildi.İsmet İnönü Cumhurbaşkanlığı döneminde Maliye bakanlığı,Dışişleri bakanlığı ve Devlet bakanlığı vekilliği görevlerini yürüttü.

Bunun üzerine uzmanlar İnönü'ye işçilerin çalışma şartlarının gayet iyi olduğunu dile getirerek işçilerin sahip oldukları imkanları açıklamışlar. İşçilerin günlük yevmiyelerinin 160 kuruştan başladığını uzmanlık alanlarına göre 180 kuruşa kadar çıktığını söylemişlerdir. Ayrıca işçilerin sağlıklı baraka ve banyolara , hastaneye sahip olduklarını ve sıcak yemek yeme imkanlarının olduğunu anlatmışlardır. İşçiler arasında sağlık sorunları ve iş kazalarının da çok az olduğunu İnönü'ye söylediler. Fabrika incelemesi ardından İsmet İnönü Nurullah Esad'a işçilerin nerede kaldıklarını sorarak işçilerin yaşam şartlarını görmek isteğini söylemiştir.Nurullah Esad bunun üzerine çalışanlar sitesi adıyla bir yerleşim yeri kurulduğunu ve burayı da görebileceklerini söylemiştir (Akşam 13 Kanunuevvel 1938:10).

Cumhurbaşkanı İnönü fabrika ziyareti sonrasında otomobil ile mühendisler ve işçiler için kurulan yerleşim yeri Yenişehir'e gelerek burada direktörlük konağında İngiliz şirketi Brassert'in teknik müdürü Binckess'e çok yakın ilgi gösterdi onlardan fabrikanın ne zaman bitirileceği ve inşaa süreci hakkında bilgiler almıştır.İnönü ayrıca fabrikanın yapım maliyetinin yüksek olması hususunda İngiliz görevlilere sorular sormuştur.İsmet İnönü fabrikanın inşaa edilmesi sürecinde ortaya çıkan ve yüksek maliyet ile alakalı sorunları yetkililere soru sorarak anlamaya çalışmıştır. Bu sorulara karşılık Brassert firması yetkilileri İnönü'ye maliyetin kereste,çimento ve diğer malzemenin pahalılığından ileri geldiğini söylemiştir (Cumhuriyet 13 Birincikanun 1938:7). Ayrıca Türk işçilerin çalışma durumları ve yetenekleri üzerinde durulmuştur. İngiliz teknik elemanlar Türk işçilerin fabrikanın en ufak çivisinin çakılmasına kadar emeğinin olduğunu işçilerin yetenekli azimli ve çalışkan olduklarını anlatmışlardır . İnönü işçiler hakkında duyduğu olumlu sözler sonrasında memnuniyetini dile getirmiştir (Tan 13 İlkkanun1938:3,Akşam 13 Kanunuevvel 1938:10,Cumhuriyet 13 Birincikanun1938:7).

Yenişehir'den tekrar Karabük İstasyon'una dönen Cumhurbaşkanı İnönü buraya geldiğinde kendini görmeye Safranbolu'dan gelen öğrenci ve öğretmenler ile yakından ilgilenmiştir.Yıldız isimli bir öğrencinin verdiği çiçeği alan İnönü ,öğretmen ve öğrencilere sorular sorarak onların dertlerini dinlemiş ve çocuklara gelecek ile ilgili planlarını sormuştur (Cumhuriyet 13 Birincikanun 1938:7). Gittiği tüm şehirlerde olduğu gibi Karabük'te de işçi ,köylü ,öğrencilere sorular sorarak sohbet eden İnönü halkla yakın diyaloglar kurmuştur. Saat 11'de Ankara'ya gitmek üzere yanına Sümerbank Genel Müdürü'nü de alarak Karabüklülerin ve işçilerin sevgi gösterileri ,tezahüratları arasında yola çıkmıştır (Ayn Tarih 1938:9).

### **İsmet İnönü'nün Çankırı İncelemesi ve Ankara'ya Dönüşü**

Karabük'ten sonra incelemelerine devam etmek için Çankırı'nın Çerkeş kazasına gelen İnönü burada özellikle köylüler ile görüşerek onların ekonomik durumlarını geçim sıkıntıları ve tarımsal sorunlar üzerinde durdu.Ayrıca kazanın aşayışı ve genel durumu hakkında kaymakamdan izahat aldı; kendisine samimi olarak dürüst cevaplar veren kaymakamın bu tavrından dolayı memnuniyetini açıkça belirtmiştir (Son Posta 13 Birincikanun 1938:11). 14 Aralık 1938' de 8.30' da Çankırı'ya gelen Cumhurbaşkanı İnönü ,Çankırı Valisi ve çeşitli memurlardan şehrin sorunları ile ilgili bilgi aldı.Yaklaşık 3 saat burada kalarak halk köylüler ve diğer meslek erbabları ile konuşarak dertlerini dinledi ihtiyaçları hakkında notlar aldı (Tan 14 İlkkanun1938:10).



Çankırı'da incelemelerini bitirdikten sonra 13Aralık1938 saat 12.30'da kentten ayrılmıştır (BCA 030.10.2.12.15/1 ).Yolculuk sırasında İnönü'nün özel treni Güney köyünde duraklayarak trenden inen Cumhurbaşkanı İnönü köylüler ile sohbet etmiştir. Daha sonra yola devam eden İsmet İnönü'yü Kalecik istasyonunda Başbakan Celal Bayar,İçişleri bakanı Refik Saydam ,Ankara Valisi Nevzat Tandoğan karşılamışlardır. Saat19:00'da Ankara'ya ulaşan Cumhurbaşkanı İnönü, Meclis başkanı,Genel Kurmay başkanı ve diğer devlet erkani tarafından tören ile karşılanmıştır.Böylelikle Kastamonu'dan başlayarak Zonguldak , Bartın ve Amasra, Karabük'ü kapsayan Batı Karadeniz seyahati sona ermiştir.

### **İsmet İnönü'nün Zonguldak Seyahatinin Basında Yansımaları**

İsmet İnönü başbakanlık döneminde planladığı fakat gerçekleştirmediği Batı Karadeniz gezisini cumhurbaşkanı olduktan kısa süre sonra yapmıştır (Cumhuriyet 15 Eylül 1937:5). Bu gezi Cumhurbaşkanı sıfatıyla İsmet İnönü'nün ilk gezisi olması sebebiyle basın tarafından yakından takip edilmiş gezinin tüm detayları gazetelerde halka sunulmuştur.Ayrıca birçok köşe yazarı Atatürk sonrası İsmet İnönü'nün nasıl bir anlayış ile ülkeyi yöneteceğinin ipuçlarını bu geziden yola çıkarak köşelerinde yorumlamışlardır.

İnönü'nün Cumhurbaşkanlığına seçilmesinden sonra 1938 yılı Aralık ayının gazete sayfalarında Cumhurbaşkanı İnönü'nün İstanbul ve Trakya bölgesine bir gezi yapacağı ile ilgili haberler çıkmıştır (Cumhuriyet 4 Birincikanun 1938:1). Fakat 3 Aralık 1938 Akşam gazetesinde "İsmet İnönü'nün uğrayacağı ilk yerin Kastamonu olması muhtemeldir"alt başlığı ile gezinin İstanbul tarafına yapılmayacağı İnönü'nün başbakan iken planlayıp gidemediği Karadeniz gezisinin yapılacağı halka duyuruldu.Türk Dili gazetesi" Muhterem Şefimiz Seyahatlarını Kastamonu Vilayetine Yapacaklar", Cumhuriyet gazetesi " Cumhurreisimiz memleket seyahatine çıkıyor", "Reisicumhur yalnız Kastamamonu dahilinde küçük bir seyahat yapacak" başlıklarıyla kamuoyuna gezi duyurulmuştur. Gezinin süreci ile ilgili olarak gazete sütunlarında Ankara'dan yola çıkan İsmet İnönü'ün 6 Aralık 1938'de Kastamonu, 6 Aralık 1938'de 7 Aralık 1938'de Daday ve Taşköprü, 10 Aralık 1938'de İnebolu ve Amasra,Bartın , 11 Aralık 1938'de Zonguldak'ı ziyaret etmesinin ardından İnönü, 12 Aralık 1938'de Karabük'e varacağı 13 Aralık 1938'de ise gezinin sonlandırıldığı ile ilgili haberleri görmekteyiz. Batı Karadeniz gezisi ilgili haberlerde İsmet İnönü'nün şehirlerine teşrif edeceğini duyan halkın sevinç ve mutluluk içinde olduğu ve halkın İnönü'yü heyecanla bekledikleri anlatılmıştır.İnönü daha geziye başlamadan önce halkın şehirlerini süslemeye başladıkları geçeceği güzergah üzerine taklar kurulduğu ve her türlü hazırlığın yapılmaya başlandığı anlatılmıştır (Ulus 5 İlkkanun 1938:1; Cumhuriyet 5 Birincikanun1938 :1-8; Akşam 4 Kanunuevvel 1938:1).

Cumhurbaşkanının Zonguldak'a yapacağı gezi hakkında ilk bilgiyi Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Batı Karadeniz bölgesine yapacağı gezinin hemen öncesinde " Zonguldak halkına Büyük müjde Cumhur Başkanımız İsmet İnönü Şehrimize Şeref verecekler" başlığı ile Zonguldak gazetesinde görmektedir. Böylelikle Zonguldak halkı Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün şehirlerine geleceğini öğrenmiş oldular (Zonguldak 8 İlkkanun 1938:1).Zonguldak gazetesindeki açıklamalarda Zonguldak Valisi Halit

Aksoy Cumhurbaşkanı'nın şehre geleceği tarihin duyurulacağını ve Cumhurbaşkanı'nın gelmeden önce gerekli karşılama hazırlıklarının yapılması gerektiğini anlatmıştır. Bunun üzerine Cumhurbaşkanı İnönü gelmeden önce Zonguldak halkı liman ve caddelerde karşılama hazırlıklarına başlamış gece şehrin ışıklandırılması, sokakların kamu binalarının dükkanların çiçekler ve bayraklar süslenmesi sağlanmıştır (Zonguldak 8 İlkkanun 1938:1).

Gezinin başlamasıyla birlikte Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Batı Karadeniz gezisine katılan bazı köşe yazarları gezinin seyrini gazete sütunlarında halka duyurmuşlardır. İnönü'nün bölgede yaptığı incelemeleri halk ile olan yakın diyaloglarını ve gezideki izlenimleri günü gününe yazmışlardır. Bu haberlerde özellikle yeni Cumhurbaşkanı olan İnönü'nün halk ile yakından ilgilemesi, dertlerini dinlemesi halk ile yakınlaşması vurgulanmıştır. Son Posta gazetesi yazarı Mecdi Sadrettin köşesinde "İnönü'nün kömür havzasında yaptığı incelemeleri ayrıntılı bir şekilde gazetesinde yazmıştır. "Milli Şef Zonguldak'ta alakadarları dinlediler"- "Sayın İnönü köylü ve esnafla karşı karşıya" - "Havzada kömür istihsalatını artırmak için ne gibi tedbirler almak lazım?" gibi başlıklar ile yazdığı yazılarla Zonguldak gezisini kamuoyuna duyurmuştur. Yine dönemin önemli gazetelerinden olan Cumhuriyet'in yazarı Mekki Said Esen "Doğrudan doğruya halkla en geniş şekilde mevzular üzerinde temaslar yapan Cumhuriyet Reis'in bu tetkiklerini bütün memleket için beşaret haberlerinin takib edeceği muhakkaktır. En doğruyu halkın ağzından dinlemek ve birçok işleri yerinde tetkik eylemek için geceli gündüzlü fasilasız çalışmakta olan İsmet İnönü'nün simasında bu temaslardan duyduğu büyük inşirah okunmaktadır." (Esen 1938:8). diyerek İnönü'nün halk ile yakın temas ederek onları dinlediğini ve sorunların çözümü için gelecek adına ümitkar olduğunu belirtmiştir.

Bu gazetelerden başka Tan gazetesi Zonguldak gezisini "Cümhurreisimiz Zonguldakta" başlığı ile duyurmuştur (Tan 11 İlkkanun 1938, 1). Yine Cumhuriyet gazetesi "İnönü bugün Zonguldakta" başlığı ile geziyi ve İnönü'nün incelemelerini okurlarına duyurmuştur. (Cumhuriyet 11 Birincikanun 1938:1). Bu gazetelerin yanısıra Yenisaabah, Akşam, Anadolu, Haber, Kurun, Son Telgraf, Türk Sözü, Türk Dili, Doğrusöz ve Zonguldak isimli gazetelerin sayfalarında bu gezinin tüm ayrıntıları gün gün takip edilmiş ve halka Cumhurbaşkanı İnönü'nün Zonguldak kömür havzasındaki temaslarını ve incelemelerini anlatmışlardır. Ayrıca bu gazetelerin sayfalarında İnönü'nün bölgedeki ulaşım, madencilik, ormancılık, tarım, balıkçılık gibi ekonomik konular da detaylı inceleme yapması ele alınmıştır. Bu konuların yanısıra bölgedeki işçi sorunları, eğitim meseleleri, sağlık ve sosyal alanlardaki konularla da yakından ilgilendiği gazete sayfalarında görülmektedir. Gezinin bitmesi ve İnönü'nün Ankara'ya doğru yola çıkması ve Ankarada karşılanması da gazetelerde önemli yer tutmuştur. "Dün akşam Ankara'ya avdet eden Reisicumhur parlak surette karşılandı" başlığı ile Akşam gazetesinde yazan Hikmet Feridun Es İnönü'nün gezi sonrası Ankara'ya doğru yolculuğunu ve durduğu istasyonlardaki temaslarını ayrıntılı şekilde anlatmıştır (Es 1938:1-13).

Bu gezinin bitmesinden sonrada bazı gazetelerde gezide tespit edilen sorunların ne şekilde çözüldüğü ile ilgili yazılar olduğu görülmektedir. 1938 Temmuz ayında Cumhuriyet gazetesinin yazarı Abidin Daver'in gazetede sütunlarını incelediğimizde Zonguldak kömür havzası ile ilgili olarak şunları yazdığını görürüz. "1938 de ise, para kazanmak ikinci plana geçerek yerini istihsalı çoğaltmak gayesine bırakmıştır. Fakat

*istihsali çoğaltırken amelenin hayat ve memleketin iktisadi kalkınması da beraber düşünülmiştir.” 1938’de ise Zonguldak’ta inşa edilmekte olan vilayet hastanesinden başka birde cidden mükemmel ve yepyeni ameale hastanesi vardır.” (Daver 1938: 1-3). Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere İnönü’nün Zonguldak kömür havzasına yaptığı gezide tespit ettiği sorunların çözümü için yapılan çalışmalar basın tarafından takip edilmektedir.*

Gezinin basına yansımaları hem gezi sırasında hem de gezi sonrasında basında devam etmektedir.

## Sonuç

Atatürk’ün açtığı yoldan ilerleyen İsmet İnönü Başbakanlık döneminde onun ile birlikte inkılapların uygulayıcısı ve takipçisi olmuştur. İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçildikten sonra ,Atatürk’ten onun yolundan gidildiğini halkın dertlerini ve şikayetlerini yerinde dinlemek, ve çözüm yolları bulmak için çalışıldığını göstermek istemiştir. Bu gezilerin bir diğer amacı da Atatürk’ün ölümünden sonra oluşan umutsuz ,matem dolu havayı halk ve devlet bütünleşmesini sağlayarak ortadan kaldırmak istemesidir. Başbakanlık döneminde Zonguldak’a defalarca gelen İnönü şehrin sorunlarının çözümü ve madencilik sektörünün büyümesi alanında yaptığı çalışmalarının sonucunu görmek için bu geziyi yapmıştır. Türkiye’nin enerji, sanayi ve madencilik alanlarında önemli üssü olan Zonguldak kömür havzası bu seyahatin mühim bir parçası oldu. İnönü Zonguldak kömür havzasının sorunlarını yerinde görmek ve bizzat çareler aramak için halkın ayağına kadar gitmiştir. Bunun yanı sıra başka bir gayesi ise Zonguldak ile birlikte Bartın Amasra ve Karabük’ de ekonomiye katkı sağlayacak diğer iş kollarının verimli hale getirmek istemesidir .

İnönü karşılama töreni istememesine rağmen Zonguldak ve yöre halkı şehirlerine gösterilen bu tevécühe, minnetle karşılık vermek için sokakları süslemiş halk köylerden dahi gelerek İnönü’yü sevinçle karşılayarak tezahüratlar yapmışlardır. İnönü’de bundan duyduğu memnuniyetini açıkça dile getirmiştir. İnönü Zonguldak gezisi sırasında özellikle halk ,köylüler ve farklı meslek temsilcileri , ile bizzat konuşarak sorunlarını ve isteklerini dinlemiştir. Tespit ettiği sorunlar ile alakalı olarak , bölgede görev yapan bürokratlar ,işçi temsilcileri, mühendisler , ve diğer teknik personel ile bizzat soru cevap şeklinde sohbetler ederek sorunların kaynağını öğrenmeyi ve bazı sorunları ise yerinde çözme yolunu seçti. Zonguldak kömür havzasının kömür üretiminin artırılması için gerekli tedbirlerin alınması konusunda incelemeler yapmıştır. Bu konunun çözümü için özellikle işçi sorunları ile yakından ilgilenmiştir. İşçilerin yaşam ve çalışma şartları sosyo- ekonomik durumları hakkında yetkililerden ve işçilerden bilgi almıştır. İşçilerin daha iyi şartlarda çalışması sağlık ve beslenme sorunlarının çözümü için altyapı sorunları halledilmesi için yetkililere emirler vermiştir. Bu bağlamda kömür üretiminin artırılması dolayısıyla da Zonguldak kömür havzasını zirveye çıkarılmasını hedeflemektedir. Özellikle kömür üretiminin artırılması , kömürün kullanım alanlarının çeşitlendirilmesi , odun yerine kömür kullanılarak ormanların korunması , işçilerin sosyal ekonomik şartlarının düzeltilmesi ile ilgi sorunlar için çareler bulmaya çalışmıştır. İnönü’nün özellikle maden işçileri ile ilgilenerek onların sorunlarını dinlemesi ,yeni Türkiye’nin oluşturulmasında işçilere verilen değerin ortaya konulması açısından önemlidir.

Cumhurbaşkanı olduktan sonraki ilk seyahati dönem basında büyük bir ilgiyle karşılanmış ve dönemin önemli yazarları İnönü'nün halka gösterdikleri yakın ilgiyi ve yürüttüğü temasları övmüşlerdir. Gezi sırasında yöredeki her türlü halk zümresinden bilgi almış onlar ile sıcak diyaloglar kurarak bizzat tüm sorunlar ile yakından alakadar olmuştur. Halk nezdinde bu sorunların kısa sürede halledileceği izlenimini oluşturmuştur. İnönü'nün Ankara'ya döndükten sonra edindiği izlenimler neticesinde zirai, ekonomik, ticari, sanayi ve enerji alanlarında yeni icraatlar yapacağı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü gezisi sonrasında gezi ile ilgili izlenimlerini rapor olarak bakanlar kuruluna sunmuştur. Gezi sonrası İktisat vekili Şakir Kesebir ve Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Reisi, Başmühendis Adil ve Mütahhasıs Möller gibi uzmanların, Zonguldak havzasına bir inceleme gezisi yaparak kömür istihsalinin artırılması için rasyonel işletme plan ve projelerini hayata geçirilmesi sağlanmıştır. Zonguldak kömür havzasının kömürünün diğer ülkeler ile rekabet ederek yeni piyasalarda tercih edilmesi için kömürden düşük ihracat vergisi alınarak ihracat miktarını artırmak için 2/ 2/1347 numaralı 15 Şubat 1939 tarihli kararname çıkarılarak bu durum düzenlenmiştir.

Gezi sonrası dönemde özellikle işçilerin kalorili sıcak yemek yemesi için tedbirler alınmıştır. Özellikle bu dönemde Kömür İş yeni yemekhaneler ve yatakhaneler açarak işçinin sağlıklı şartlara kavuşmasını sağlamıştır. Yine bölgede üretimi artırmak ve modern üretim sağlayarak iş kazalarını önlemek için Zonguldak'ta maden teknisyenleri için okul açılmasına karar verilmiştir. Yine İşçilerin kalacağı pavyonların yapılması ve 18 yaşından küçük işçilerin eğitim alması için tedbirler alınmıştır. Maden mühendislerinin yurt dışında eğitim almaları konusunda kararlar alınmıştır. Ayrıca bölgenin enerji ihtiyacını karşılamak için Çatalağzı'nda elektrik santrali inşası kararlaştırıldı. Zonguldak-Kozlu arasında bir demiryolu hattı yapılması planlandı. Yine kömür ile alakalı olarak en önemli sanayi tesisi olan Karabük Demir Çelik Fabrikası'nın tamamlanması kapasitesinin artırılması için tedbirler alındı ve 9 Eylül 1939 tarihinde fabrikanın ilk yüksek fırını törenle ateşlenmiş ve üretim başlatılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde Havza kömür üretiminin 1937 yılında 2.306,869 tondan 1938'de 2,588,957 ton, 1939 yılında ise 2696935 tona 1940 da ise 3.019,458 tona yükseldiği görülmektedir. İnönü'nün bu gezisi Atatürk sonrası Türkiye'nin emin ellerde olduğunu ve her alanda gelişmenin devam edeceğini göstermiştir. Bu gezi ile ilgili genel izlenim İsmet İnönü'nün yurdun toprağından insanından gelen ve gelecek her türlü sese kulak verdiği anlaşılmaktadır. Her sese kıymet veren Cumhurbaşkanı İnönü'nün kalkınma yoluna giren ülkenin gidişine hız vermek için büyük tedbirlerin yanı sıra mahalli ihtiyaçları karşılayacak küçük tedbirlere de aynı önemi göstermektedir. Zonguldak ve çevresine yönelik devletin ilgisinin arttığını ve madencilik, sanayi, enerji alanlarında yeni tedbirler alınarak bölgenin daha da gelişeceğinin ipuçlarını vermesi açısından bu gezi çok önemli olmuştur.

## **KAYNAKÇA**

### **I-Arşiv Kaynakları**

BCA,030.10.0.0.2.12.15

BCA, 030.10.2.12.15/1

BCA,030.10.2.12.15/2

BCA,030.10.2.12.15/4

BCA,030.10.2.12.15/5

BCA, 030.10.2.12.15/7

BCA, 030.10.2.12.15/8

BCA, 030.10.2.12.15/11

BCA, 030.10.2.12.15/13

BCA, 030.10.2.12.15/45

### **II-Resmi Kaynaklar**

TBMM, Zabıt Ceridesi, Dönem: 2, Toplantı: 4, 1. İçtima. Cilt 27. 1 Teşrinisani 1926. 3.

Ayın Tarihi, no. 61. Basın Genel Direktörlüğü, Birincikanun,1938. 1-31.

Ayın Tarihi, Birincikanun 1938,s.2

TBMM. Cilt 20. Ankara, 1937.

Cumhurbaşkanlığı İsmet İnönü Arşivi, Yer: 2/10-14, Fihrist No: 4635.

### **III.Sürelî Yayınlar**

Anadolu, (13 Birincikanun1938)

Akşam (7 Teşrinisani 1933)

Akşam, (7 Kanunuevel 1938)

Akşam ,(11 Kanunuevvel 1938)

Akşam , (12 Kanunuevvel 1938)

Akşam, (13 Kanunuevvel 1938)

Cumhuriyet, ( 15 Eylül 1937)

Cumhuriyet, ( 5 Birincikanun 1938)

Cumhuriyet, (6 Birincikanun 1938)

Cumhuriyet, (7 Birincikanun 1938)

Cumhuriyet, (11 Birincikanun 1938)

Cumhuriyet , (12 Birincikanun1938)

Cumhuriyet (13 Birincikanun1938)  
Doğrusöz, (7 Aralık 1938)  
Haber , (8 Ağustos 1935)  
Haber , (11 İlkkanun 1938)  
Tan , (6 İlkkanun 1938)  
Tan , (11 İlkkanun 1938)  
Tan , (12 İlkkanun 1938)  
Tan , (13 İlkkanun 1938)  
Tan , (14 İlkkanun 1938)  
TürkDili, (7 Birincikanun1938)  
TürkDili, (3 Birincikanun1938)  
Türk Sözü,(11 Kanunuevvel 1938)  
Son Posta,(10 Birincikanun 1938)  
Son Posta, (12 Birincikanun 1938).  
Son Posta ,13 Birincikanun1938)  
Ulus, (5 İlkkanun 1938)  
Ulus, (10 Birincikanun 1938)  
Ulus, (12 İlkkanun 1938)  
Ulus,(12 İlkkanun1938)  
Ülkü , (İkincikânun 1939,sayı:71)  
Vakit,(16 Ağustos 1934)  
Yeni Asır,( 9 Ağustos 1935)  
Yeni Asır,(13 Kanunuevvel 1935)  
Zonguldak ,(8 İlkkanun 1938)

#### IV.Kitap ve Makaleler

ATATAÜRK, Kemal Mustafa,(2006),**Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II (1906-1938)**,Cilt II. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

AKSOY, Halit, (8 İlkkanun 1938) , “Zonguldak Halkına Büyük Müjde”. **Zonguldak: 2.**

AYDEMİR, Şevket Süreyya, (2011),İkinci Adam (1884-1938),Cilt 1, İstanbul: Remzi Kitabevi

BAŞ, Arda, ( 2019) , “Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Karabük Ziyareti 1938”**Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Cilt 5, Sayı 7:99-111.

DAVULCU, Mahmut, (2013),”Bartın Yöresinde Ahşap Tekne Yapımcılığı”,**Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi** 5, no. 1 : 27.

DAVER, Abidin, (17, Temmuz 1938), “Zonguldakta Tetkikler” ,**Cumhuriyet**: 1-3.

DOĞAN, Avni, (1964), **Kurtuluş Kuruluş ve Sonrası**, İstanbul: Dünya Yayınları.

ESEN, Mekki Said, (11 Birincikanun 1938) , “İnönü'nün Parlak Seyahati” ,**Cumhuriyet**: 7.

ESEN, Mekki Said, (12 Birincikanun 1938), “Cumhurreisimiz Karabükte” ,**Cumhuriyet**: 9.

ESEN, Mekki Said, (13 Birincikanun 1938),”İnönü'nün tetkikleri”, **Cumhuriyet**: 1.

ES, Hikmet Feridun, (14 Kanunuevvel 1938),”Dün Akşam Ankara'ya Avdet Eden Reiscumhur Parlak Surette Karşılandı”,**Akşam**: 1-13.

EYÜBOĞLU, İsmail, (2009),**Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Bir İttihatçı: Kâzım Yurdalan:(1881/2-1962)**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

FINDIKOĞLU, Fahri Ziyaeddin, (1962),**Kuruluşunun XXV.Yılında Karabük (1937-1962)**, İstanbul: Türkiye Harsi ve İçtimai Araştırmalar Derneği Yayınları.

GENÇ, Hamdi (Eylül 2006), “2. Abdülhamit Döneminde Zonguldak Kaz'asının Kuruluşuna Dair Belgeler”,**Toplumsal Tarih**, no, 153: 84.

GÜLEN, Ahmet, (2020), “Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün İlk Yurt Gezisi Ve Yankıları” ,**Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, no. 67: 265-288.

İNÖNÜ, İsmet, (2003),**İsmet İnönü: Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj Ve Söyleşiler: 1933-1938**, İstanbul: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu.

İMER , Hüseyin Fehmi, (1944),**Ereğli Maden Kömür Havzası Tarihçesi**, Zonguldak: CHP Zonguldak Halkevi Yayınları.

İSMAİL ,Tuncer ve NEZİOĞLU, Yılmaz, , (2013), **Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (24 Nisan 1920-22 Mayıs 1950)**, Cilt 1. Ankara: TBMM Basımevi.

KARAKUZU, Hasan ve NAMAL, Yücel, (2014), “Başbakan İsmet İnönü'nün Zonguldak Kömür Havzası Ziyareti (15 AĞUSTOS 1934) “ , **İnsan ,Kimlik, Mekan Bağlamında Zonguldak Sempozyumu Bildirileri 16-18 Ekim 2014**, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 276.

KARAOĞUZ, Tahir, (15 Eylül 1934) “Ne Mutlu Bize” , **Zonguldak**: 1-3.

KOCA, Hüseyin, (2005),”Sanayileşme Sürecinde Zonguldak Kömür Havzasında Nüfus ve Kentleşme Sorunlarının Genel Değerlendirilmesi”**Kent Tarihi Bienali 2005, Bildiriler Kitabı**. İstanbul: Ezgi Matbaası, 235..

NAMAL, Yücel, (2010),**Atatürk'ün Zonguldak Gezisi**, Ankara: Zonguldak İl Kültür Müdürlüğü Yayınları.



ÖNDER, Mehmet, (1975),*Atatürk'ün Yurt Gezileri*, Ankara: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.

ÖZDEMİR, Hikmet,(2007),*Atatürk'ten Günümüze Cumhurbaşkanı Seçimleri*, İstanbul: Remzi Kitabevi..

ÖZGEN, Yüksel, (2011),*Arşiv Belgelerine Göre Atatürk'ün Çankırı Gezisi*,Çankırı: Çankırı Belediyesi Kültür Yayınları.

RENDİ, Mustafa Abdülhalik,( 2019), *Günlükler: 1920-1950*, Düzenleyen: Aytaç; Sabri Demirci-Sayarı, İstanbul: Yapı kredi Yayınları.

SADRETTİN, Mecdi,(12 Birincikanun 1938),”İnönü'nün Kömür Havzasına Tetikleri” *Son Posta*:1-11

SADRETTİN, Mecdi,(12 Birincikanun 1938),”Havzada Kömür İstihalatını Artırmak İçin Ne Gibi Tedbirler Almak Gerek” *Son Posta*:1-11.

SAKAOĞLU, Necdet, (1987), *Amasra'nın Üçbin Yılı* ,Zonguldak: Zonguldak Valiliği Yayınları.

SAKAOĞLU, Necdet, (1999), *Çeşm-i Cihan Amasra* ,İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

TINAL, Melih,İsmet,(Ekim 2017),”İnönü'nün Kuzey Anadolu Ziyaretine İlişkin Gözlemler (6-13 ARALIK 1938)”*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10, no. 52.

T.C.CUMHURBAŞKANLIĞI,(2006),*Cumhurbaşkanlığı Tarihi: 1923-2005*, Cumhurbaşkanlığı,Ankara: Cumhurbaşkanlığı.

TANIL, Zeki,(1944),*İnönü ve Kastamonu*. Kastamonu: Birlik Matbaası.

TURAN, Şerafettin, (2000), *İsmet İnönü, Yaşamı ,Dönemi ve Kişiliği*, Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Eserleri.

YURTOĞLU, Nadir, (2016-Güz), “Türkiye ‘de Zonguldak -Ereğli Havzası'nın Yapısal Analizi (1920-1960)”*Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, No. XVI/33: 211-256.

YURTOĞLU, Nadir,(2017) ,”Cumhuriyet Döneminin En Önemli Ağır Sanayi Hamlesi: Karabük Demir ve Çelik Fabrikası (1939-1960)”*Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, no. 96 : 155-204.

ZAMAN, Ekrem Murat, (2004),*Zonguldak Havzasının İki Yüzyılı*, Ankara: TM-MOB Maden Mühendisleri Yayınları.



### Extended Abstract

In the establishment of the Turkish Republic and its development and development as a state, the tradition of statesmen's trips to the country has a very important place. Mustafa Kemal Pacha went to Anatolia and started the War of Independence based on the power of the people and achieved victory. After the victory, he made country tours again, aiming to consolidate the republican regime and to create the infrastructure for the reforms to be made. The main purpose of these trips is to improve the communication between the people and the state, to see the situation of the country on the spot and to determine the wishes and complaints of the people. The statesmen participated in the trips with many experts and bureaucrats. Thus, it was thought that the problems of the country would be solved by solving the local problems by ensuring the integration of the state and the people. The country tour, which has an important place in the tradition of Turkish state administration, was carried out by the prime minister, ministers and other bureaucrats together with M.Kemal Atatürk. One of the most important stops of these trips was the Zonguldak coal basin. The trips to the coal basin, which is a very important place for the Turkish economy and industry, started on March 25, 1923 with the Minister of Finance, then the Minister of Construction and Housing, the Minister of Agriculture, the Minister of Economy, the Minister of Public Works, the Chief of General Staff, the Minister of Interior and M.Kemal Atatürk continued with. İsmet İnönü, acting in accordance with this tradition, came to Zonguldak during both his prime minister and presidency duties.

İnönü made trips to Zonguldak as the Prime Minister in 1933, 1934, 1935, 1937. İsmet İnönü, as the prime minister, came to the Zonguldak coal basin for the first time on 17 November 1933. During this two-day trip, he went down to the mines, took a close interest in the workers and the local people and stated that he left this trip satisfied. Prime Minister İsmet İnönü came to Zonguldak again on 15 August 1934. This trip was organized in order to examine the Türk-İş mining site and to lay the foundation of the Artificial Anthracite Factory. Another trip was the visit to Zonguldak on 7 August 1935 by the Güneysu ferry. Prime Minister İnönü wanted to see the results of the investments he had previously laid in Zonguldak and to examine the progress in mining on the spot. He examined the coal mine site and the Sömikok factory and made various contacts. In 1937, he participated in the groundbreaking ceremony of the Karabük Iron and Steel Factory. Again in 1937, upon the invitation of the regional deputies and administrators, İsmet İnönü planned to make a trip to the north of Anatolia, including Zonguldak, during his duty as the Prime Minister, but this trip did not take place because he left his post.

However, İsmet İnönü made a trip between 6-13 December 1938 after he became President. This trip was the first domestic trip İnönü made after he became President. Shortly after İsmet İnönü became President, he visited Kastamonu on 6 December 1938, Daday and Taşköprü on 7 December 1938, İnebolu and Amasra on 10 December 1938, and Zonguldak on 11 December 1938, İnönü visited on 12 December 1938. and arrived in Karabük. He returned to Ankara on 13 December 1938, after the excursions and examinations were completed. İnönü became close with the people in Zonguldak and its towns, which he visited, and listened to their problems and wishes and recorded them personally. He was closely interested in increasing the coal production

in the Zonguldak coal basin, the problems of the workers and the development of the region. He supervised the investments made in the region before. During and after the trip, he made an effort to solve the problems with his directives. After Kastamonu, the first stop of the Western Black Sea tour, President of Zonguldak Governor Halit Aksoy and his delegation came to Amasra, the town of Zonguldak, on 10 December 1938, by sea. Here he had contacts with peasant workers and professionals from different professions. In the contacts made by President İnönü, socio-economic problems in the region, shipbuilding sector, fishing, mining sector and maritime transportation were emphasized. After the Amasra trip, he decided to go to Bartın upon the intense request of the people of Bartın, although he was not in the itinerary. He received information from the authorities about the use of the Bartın stream for transportation, forestry, mining and social problems of the city, especially in shipbuilding in Bartın. President İnönü, who came to Zonguldak from Bartın, was greeted with great joy by the people in Zonguldak.

Due to the importance of Zonguldak in the fields of mining, energy, industry and transportation, İnönü has focused on studies on these issues. Managers of the mining sector in Zonguldak exchanged ideas with regional deputies and experts. He received information and suggestions from the authorities to solve the problems that prevent the increase of coal production. Problems were discussed about improving the living and working conditions of the workers and getting adequate wages in order to increase the production. All the problems of the Zonguldak coal basin, which is the key point of Turkey's economic development, have been dealt with very closely.

President İnönü came to Karabük after Zonguldak to inspect the Iron and Steel Factory built in the town of Karabük. He examined the construction process of the factory, which he laid the foundation of in 1937, the development in the region and the working conditions of the workers on site. He has seen the work done for the factory to start production, which is the most important move of Turkey in the field of heavy industry and industrialization. He met with the people and workers in this region and took their pulse closely. President İnönü returned to Ankara after the trip and prepared a report on his impressions and problems during the trip. In line with this report, new measures have been taken to solve the problems. With this study, the reasons for President İnönü's visit to Zonguldak, Amasra Bartın and Karabük on 11 December 1938, İnönü's contacts with the public, the interest of the people of the region in these visits and their reflections on the press were tried to be revealed.



# Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Kuramında The Solitaries'in Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme

## An Examination On The Place And Importance Of the Solitaries In Jean Jacques Rousseau's Educational Theory

Satuk Buğra GÜNAYDIN\*

### Öz:

Bu çalışma, Rousseau'nun eğitim kuramını ortaya koyduğu *Emile*'in devamı niteliğindeki *The Solitaries* isimli çalışmasının Rousseau'nun eğitim kuramındaki yerini ve önemini tartışmayı amaçlamaktadır. Rousseau'ya göre doğa durumundan toplum durumuna geçişle birlikte ortaya çıkmaya başlayan toplumsal eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerin tetiklediği özsaygı, özelde bireyin genelde ise toplumun ahlaki olarak bozulmasına ve sonuçta mutluluk ve özgürlük sorunlarının ortaya çıkmasına neden olur. Doğa durumuna geri dönmenin artık mümkün olmadığını düşünen Rousseau, tespit ettiği sorunların çözümü için, siyaset felsefesi ile birlikte eğitim felsefesi alanına da yönelir. Oluşturduğu doğa temelli eğitim anlayışını kurgusal öğrencisi Emile üzerinden aktaran Rousseau, öğrencisinin evlenmesiyle birlikte, eğitim sürecini de üstlendiği öğretmenlik görevini de sonlandırır. *Emile*'deki bu son; ortaya konan eğitim kuramının istenilen amaçlara ulaşmakta başarılı olup olmadığının ortaya çıkacağı asıl süreci görmemizi engeller. *The Solitaries*, bu eksiği gidererek, eğitim sürecinden sonra Emile'in yaşadıkları üzerinden Rousseau'nun eğitim kuramının amacına ulaşıp ulaşmadığını kurgusal bir biçimde denetler. Emile'in, öğretmeni olan Rousseau'ya gönderdiği mektuplardan oluşan *The Solitaries*, kırsal bir bölgede, nispeten toplumdaki yalıtılmış

\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Ankara Türkiye, satukbg@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3686-7864.

biçimde, iki çocuğu ve eşi Sophie ile birlikte, pek çok yönden doğa durumundakine benzer bir hayat yaşayan Emile'in şehre taşınıp bir anlamda toplum durumuna geçmesiyle başlar. Kötülüğün kaynağı olan toplumun olumsuz etkileri, Emile'in önce ailesini sonra da özgürlüğünü kaybetmesine neden olur. Rousseau, Emile'in içine düştüğü zorlu şartları, eğitim kuramının sınanması için bir fırsat olarak kullanır. Tamamen Rousseau'nun kontrolünde gerçekleşen bu denetlemenin başarıya ulaşip ulaşmadığının yanı sıra *The Solitaries*'in Rousseau'nun eğitim kuramı adına bir denetleme aracı olmaktan başka bir anlam taşıyıp taşımadığı, eğer taşıyorsa bunun ne olduğu ve hangi sonuçlara ulaştığı da inceleme alanımıza girmektedir.

**Anahtar** Sözcükler: Rousseau, Emile, *The Solitaries*, eğitim, eğitim felsefesi.

### **Abstract:**

This study aims to discuss the place and importance of Rousseau's educational theory, *The Solitaries*, which is a continuation of Emile's work, in Rousseau's educational theory. According to Rousseau, the social inequalities that begin to emerge with the transition from the state of nature to the state of society and the self-esteem triggered by these inequalities cause the moral deterioration of the individual in particular and the society in general, resulting in problems of happiness and freedom. Thinking that it is no longer possible to return to the state of nature, Rousseau turns to the field of philosophy of education along with political philosophy in order to solve the problems he has identified. Transferring the nature-based education concept he created through his fictional student Emile, Rousseau ends his teaching job, which he also assumed, with his student's marriage. This last in Emile; It prevents us from seeing the actual process that will reveal whether the educational theory put forward is successful in achieving the desired goals. By making up for this shortcoming, *The Solitaries* fictionally checks whether Rousseau's educational theory has achieved its purpose, based on Emile's experiences after the education process. Consisting of the letters Emile sent to Rousseau, his teacher, *The Solitaries* tells the story of Emile, who lives a life similar to the state of nature in many ways with his two children and his wife, Sophie, in a rural area, relatively isolated from the society, and moves to the city and in a sense, becomes a society. it starts to pass. The negative effects of society, which is the source of evil, cause Emile to lose first his family and then his freedom. Rousseau uses Emile's difficult circumstances as an opportunity to test his educational theory. In addition to whether this supervision, which was completely under Rousseau's control, was successful or not, whether *The Solitaries* has a meaning other than being a control tool on behalf of Rousseau's educational theory, if it does, what it is and what results it reaches are also included in our field of study.

**Keywords:** Rousseau, Emile, *The Solitaries*, Education, Philosophy of Education.

## Giriş:

Kendinden sonra gelen pek çok eğitimciye ilham kaynağı olan, çocuktan hareket akımının düşünsel mimarı olarak kabul edilen, natüralist eğitim anlayışının ve çocuk merkezli eğitimin öncüleri arasında yer alan; günümüzde doktora seviyesinde dersleri verilen, eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda en çok atıf yapılan yazarlar arasında yer alan ve eğitim kuramı tartışılmaya devam eden Rousseau'nun ve ünlü kitabı *Emile*'in yüzyıllardır popülerliklerini korumayı başardıkları söylenebilir.

Bu yüksek ilgiye ve öneme rağmen, *Emile*'in devamı niteliğindeki *The Solitaries*'in hem yerli hem de yabancı literatürde hak ettiği ilgiyi görmediği açıktır. Söz konusu durumu; yapılan yayınlarda *The Solitaries*'in adının bile neredeyse hiç anılmamasından ya da pek çok eseri Türkçe'ye çevrilmiş olan Rousseau'nun bu eserinin henüz Türkçe'ye çevrilmemiş olmasından da anlamak mümkündür.

Oysa *The Solitaries*; pratik hayatta, aldığı eğitimle baş başa kalan *Emile* üzerinden Rousseau'nun eğitim kuramının belirlediği amaçlara ulaşmakta ne ölçüde başarılı olduğunu test etmekle birlikte yine Rousseau'nun eğitim kuramı adına oldukça aydınlatıcı mesajlar da içermektedir. Bu doğrultuda, Rousseau'nun eğitim kuramında *The Solitaries*'in yerinin ve öneminin incelenmesiyle Rousseau'nun eğitim kuramı adına tartışmalı olan bazı konuların daha net anlaşılması ve eserin bilinirliğinin artırılması yolunda literatüre önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## Rousseau'nun Eğitim Kuramının Felsefi Temelleri

Rousseau'nun eğitim kuramını ortaya koyduğu ana çalışması olan *Emile*, yalnızca eğitime dair çeşitli görüşlerin öne sürüldüğü, düşünsel açıdan bağımsız bir çalışma değildir. *Emile*, Rousseau'nun bütüncül düşünce sistematığının önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda *Emile*'in devamı niteliğinde olan *The Solitaries*'in Rousseau'nun eğitim kuramındaki yerini ve önemini inceleyebilmek için öncelikle Rousseau'nu eğitim kuramının felsefi temelleri ortaya konmalıdır.

Rousseau'nun eğitim kuramının düşünsel temellerine bakıldığında karşımıza çıkan ilk kavram, doğa durumudur. Doğa durumu, insanların henüz toplum halinde yaşamadıkları bir döneme işaret etmektedir. Rousseau, böylesi bir dönemin asla var olmamış olabileceğini söylemekle birlikte tarihsel bir başlangıç noktasına duyduğu ihtiyaç, hayali de olsa doğa durumu hipotezini gerekli kılar (Starobinski, 1988: 294). Rousseau doğa durumundan hayranlıkla bahsetse de asıl amacı doğa durumuna geri dönmek değil, görüşlerini sağlam ve ideal bir temel üzerine oturtmaya çalışmaktır (Baltacıoğlu, 1933: 76).

Kendinden önce doğa durumu düşüncesini ele alan filozofların başarılı olamadıklarını öne süren Rousseau (2010b: 88), kendi doğa durumu düşüncesini ortaya koyar. Rousseau'ya (2010b: 118) göre doğa durumu, tam bir barış ortamına sahiptir. Bunun sebeplerinden ilki insanların hayatlarını sürdürebilmek için gereksinim duydukları kaynakların herkese yetebilecek kadar çok olması nedeniyle başkalarıyla çatışmak zorunda kalınmamasıdır (Rousseau, 2018: 46). Ayrıca insan doğasında olan merhamet ve özsevgi (amour de soi) gibi iyi duyguların varlığı ve bunların olumsuz bir hal

almasına neden olacak türde eşitsizliklerin doğa durumunda var olmayışı da barış ortamını destekler. İnsan doğasının iyi olduğu yorumuna kaynaklık eden bu duyguların varlığına rağmen iyiliğinin ya da kötülüğün bilincinde olmayan doğa durumu insanı, ahlaki ya da gayri ahlaki olmaktan öte ahlak dışıdır (Durkheim, 2019: 16). Karşımıza çıkan ve Rousseau'nun eğitim kuramı adına da oldukça önemli olan özsevgi kavramı ise kişinin kendisini sevmesinden ve kendini koruma eğiliminden kaynaklanan doğal bir duyguyu ifade eder(Gutek, 2006: 77).

Rousseau'ya (2017: 284) göre özsevgi, bütün tutkularımızın kaynağıdır ve insanla birlikte doğup onu hiç bırakmayan bir içgüdüdür. Bir çocuğun ilk duygusu olan özsevgi, kendisine yararlı olan, kendisini seven ve korunma duygusuna hizmete eden davranışları sergileyenlere karşı sevgi gibi olumlu duygular ortaya çıkmasını sağlar (Rousseau, 2017: 284-285). Rousseau, tüm canlıların, özellikle de insanların yönelimlerini ve davranışlarını açıklamak istediğinde özsevgi kavramını kullanır (Dent, 1991: 63).

Rousseau'ya (2010b: 105) göre doğa durumundaki insanın gereksinimleri olan yemek, üremek ve dinlenmekle sahip oldukları arasındaki denge, bilinçli olduğu söylenemeyecek bir mutluluk halini ortaya çıkarır. Durkheim'a (2019: 12) göre, Rousseau'nun doğa durumundaki insanını belirleyen şey, sahip olduğu kaynaklarla ihtiyaçları arasındaki mükemmel dengedir. Ayrıca doğa durumundaki insanların gereksinimlerini karşılamak için gereken şeyler üzerinde sınırsız bir hakka sahip olması ve başka bir insana bağımlı olmalarını gerektirecek bir durumun oluşmaması, doğal bir özgürlük içinde yaşamasını da sağlamaktadır (Rousseau, 2011: 18).

Doğal felaketler gibi nedenlerden birbirine daha yakın yaşamaya başlayan insanların, birlikte hareket etmenin avantajını fark etmeleri ile ilk toplumsallaşma süreci başlamış olur (Rousseau, 2018: 44). Rousseau'nun (2010b: 133) meşhur söylemiyle “Bir toprak parçasını çevirip, “Bu, bana aittir!” diyebilen ve buna inanacak kadar saf insanlar bulabilen ilk insan, uygar toplumun kurucusu olur”ve böylece mülkiyet fikri ortaya çıkar. Mülkiyet hakkının korunması ve toplumda yer alan insanların dış etkenlere karşı ortak güçle korunması için insanlar, oy birliği ile toplum sözleşmesini kabul ederler. Bu dönüşümde, mülkiyet ve korunma hakkı elde ederken karşılığında doğal özgürlüklerinden vazgeçen insanlar artık yalnızca toplumsal özgürlüğe sahip olabileceklerdir (Rousseau, 2011: 18). Doğal özgürlüğün yerini alan toplumsal özgürlüğü; her istediğini yapmak değil, istemediğini yapmamak şeklinde tanımlamak mümkündür (Rousseau, 1999: 88). Daha açık ifade etmek gerekirse, başka bir iradenin etkisi olmaksızın bir insan ne yapması gerektiğini kendisi belirleyebiliyorsa toplum durumunda özgür olduğundan bahsedilebilecektir.

Toplum durumuna geçişle birlikte değişim gösteren bir diğer unsur eşitsizliklerdir. Rousseau'ya göre doğa durumunda olduğu gibi toplum durumunda da var olan yaş, cinsiyet ve sağlık gibi doğal eşitsizlikler, ne toplum ne de birey için olumsuz bir sonuç doğurmadıklarından eleştiri konusu değillerdir.

Yalnızca toplum durumunda ortaya çıkan ve insanların zengin, itibarlı ve hükmeden olma gibi ayrıcalıklara sahip olmasını kapsayan politik eşitsizlikler ise toplum durumunda karşılaşılan kötülüklerin kaynağı olarak görülmektedir (Rousseau, 2010b: 87). Politik eşitsizliklerin yarattığı sosyal sömürünün, rekabetin ve kişisel çıkarların



eğitim kuramıyla ulaşmak istediği hedefleri imkânsızlaştırdığını düşünen Rousseau, politik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak istemektedir (Qvortrup, 2003, s.68). Sosyal sömürünün, rekabetin ve kişisel çıkarların ortaya çıkardığı tehlikenin kökeninde yer alan asıl unsur, daha önce bahsetmiş olduğumuz özsevginin olumsuz bir versiyonu olan özsayıdır (amour de propre).

Rousseau'nun (2017: 285) söylemiyle özsayı, insanın kendisini başkalarına yeğlemesiyle birlikte başkalarının da kendisini yeğlenmesini isteyen ve bu olmadığında kin ve öfke gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olan duygudur. Politik eşitsizliklerden etkilenen özsayı, diğer insanlardan daha zengin, daha itibarlı ya da onlara boyun eğdirmiş olma isteğini ve olumsuz tutkuları ortaya çıkarır. İsteklerine karşılık bulmak için ahlaki olmayan davranışlara yönelen insanlar; hem bireyin hem de toplumun ahlaki olarak yozlaşmasına, diğer insanlara bağımlı ve dolayısıyla özgür olmayan bir duruma düşmesine ve hiçbir zaman tatmin olamayan özsaygının avucunda mutsuz olmasına yol açar. Rousseau özsevginin ve özsaygının birbiri ile çatışmasına engel olunarak nasıl bir eğitim yapılması gerektiğini Emile aracılığıyla göstermeye çalışır (Oelkers, 2008, s.115). Rousseau, politik eşitsizlikleri ve bu eşitsizliklerin tetiklediği özsayıyı ahlaki yozlaşmanın başlıca nedeni olarak görse de; eşitsizliklerin serveti, servetin konforu ve tembelliği, konfor ve tembelliğin ise bir yandan sanatı, diğer yandan da bilimi doğurması sonucu oluşan zincirleme reaksiyonun her bir ögesi de Rousseau'nun eleştiri oklarına hedef olur (Wokler, 2003: 46-47). Ancak vurgulamak gerekir ki; Rousseau'nun bilim ve sanatlara, özellikle de akla yönelik eleştirileri bu kavramların kendisine değil kötüye kullanımına yönelik bir tepkidir (Cassier, 2014, 45-46).

Toplum halinde yaşarken ortaya çıkan yönetim ihtiyacının bireysel bir iradeye göre şekillenmesini de eleştiren Rousseau, toplum durumunda mutlu, özgür, eşit ve kardeşçe bir yönetim için toplumun iyiliğine doğru genel bir yönelim olan genel iradeyi egemen kılmak ister. Genel iradenin tecelli edebilmesi içinse hem din destekli bir yasa koyucuya hem de kendi iradesi yerine genel iradeye yönelebilen, erdemli, akıllı, ahlaki ve gerektiğinde vatani için canını verebilecek ölçüde vatansever yurttaşlara ihtiyaç duyar ki; bunların hepsi eğitimin işidir.

Bununla birlikte politik eşitsizlikler kaynaklı ahlaki sorunların çözümü için; özsayıyı ve özsaygının ortaya çıkardığı tutkuları kontrol altında tutabilen, kendisine uygun ve gerçekten hak ettiği konumda mutlu olmasını bilen ve böylece; eşitsizlikleri umursamayan, özgür ruhlu, doğuştan gelen merhamet ve özsevgi gibi olumlu duygularını kaybetmemiş ve bu duygular aracılığıyla aklını doğru biçimde yönlendirebilen bir insana ulaşılması da gereklidir ki; bunlar da ancak eğitim yoluyla başarılacak hedeflerdir.

## Rousseau'nun Eğitim Kuramı ve Emile

Rousseau'nun eğitim kuramını açıkladığı Emile, ideal bir öğretmen ve ideal bir öğrenci üzerinden doğa temelli bir eğitimin nasıl olması gerektiğini ortaya koyar. Rousseau'nun eğitim kuramının ana amacı Neuhouse'ın (2008, s.20-21) deyimiyile “insan-yurttaş” yetiştirerek toplumu ve bireyi mutlu, özgür ve iyi kılabilme. Bu amaç doğrultusunda Rousseau (2017: 6) insanın doğuştan sahip olmamakla birlikte zorunlu olarak dahil olacağı toplum durumunda gereksinim duyacağı her şeyin öğrenciye kazandırılmasını ister. Rousseau'nun gereksinim duyulacak şeyler söylemi; toplumsal eşitsizliklerin ortaya çıkardığı sahte gereksinimlerin peşinden koşmadan, toplum durumunda mutlu ve özgür olunmasını sağlayacak araçları işaret etmektedir. Bahsi geçen araçlara örnek olarak: doğuştan sahip olunan olumlu duyguların yol göstericiliğinde aklın kullanılarak sağduyuyla karar verilebilmesi, topluma faydalı olurken geçimin de sağlanacağı becerilerin edinilmesi, beden kuvvetli olunması, toplumsal ilişkilerin kavranması, doğanın ve doğa kanunlarının bilinmesi gibi pek çok farklı unsur sıralanabilir. The Solitaires'te yapılan denetleme sonucu eğitimin başarılı olup olmadığının kriterleri de olan bu özelliklerin yanı sıra Rousseau'nun (2017: 13) şu söylemi de oldukça belirleyicidir:

“Herkes yalnızca çocuğunu korumayı düşünüyor; bu yeterli değil ona adam olunca kendisini korumasını, yazgının darbelerine dayanmasını, zenginliği ve yoksulluğu hiçe saymasını, gerekiyorsa İzlanda'nın buzları içinde ya da Malta'nın yakıcı kayalarının üstünde yaşamasını öğretmelidir.”

Rousseau'ya (2017: 6) göre eğitimin doğa, insanlar ve şeyler biçiminde üç farklı kaynağı vardır. Birbirinden farklı kaynakların farklı amaçlara yönelmesinin yarattığı sorunu aşmak isteyen Rousseau, ideal ve iyi olduğunu düşündüğü doğayı eğitimin merkezine koyar ve eğitimin diğer kaynaklarını da doğaya uyumlu biçimde yönlendirmek ister. Rousseau'nun eğitimin merkezine koyduğu doğa söylemiyle kastettikleri ele alınan konuya bağlı olarak değişiklik gösterse de, eğitim kuramında doğa kavramının iki yaygın kullanımı vardır. Bunlardan ilki, insan doğasının en saf halinin çocuklarda görülebileceğini düşünen Rousseau'nun doğuştan sahip olunan iyi insan doğasının korunması düşüncesini ifade ederken; ikincisi insan doğasının bir sonucu olan psikolojik ve fizyolojik gelişim evrelerinin eğitimi şekillendirmesini işaret etmektedir (Bakır, 2016: 61-62).

İnsan doğasının bir sonucu olarak belirgin değişimlerin yaşandığı gelişim dönemleri, Rousseau'nun eğitim kuramında oldukça belirleyici bir rol oynar. Emile'i dahi bu gelişim dönemi özelliklerine göre bölümlere ayıran Rousseau'nun ele aldığı ilk gelişim dönemi, yaklaşık on iki yaşına kadar süren çocukluk çağıdır. Çocukluk çağında eğitimin ana amacı doğuştan iyi olan insan doğasını korumaktır. Bunun için Rousseau, öğrencisi Emile'i kötülüklerin kaynağı olarak gördüğü toplumdan izole bir şekilde eğitime yoluna gider. Rousseau, Emile'i topluma faydalı ve genel iradeye saygılı bir yurttaş haline getirmek istese de, toplumun kötü etkilerini bertaraf edebilecek araçlar olan akıl ve duygu hazır hale gelene kadar beklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bu ilk dönemde eğitimin içeriğini belirleyici olan bir diğer unsur, henüz tam anlamıyla gelişmeye hazır olmayan zihnin yerine bedensel gelişimin ön planda olmasıdır. Bedensel gelişimi için doğanın sunduğu imkânlar oldukça ideal olduğundan çocuk,

doğada koşup oynamalı ve doğa durumundaki insanın sahip olduğu doğal özgürlüğe benzer bir özgürlüğü kullanmasına izin verilmelidir (Rousseau, 2017: 85). İzni verecek olan öğretmen bu dönemin baskın otorite kaynağıdır. Öğretmenin sahip olduğu otoritenin kaynağı ise yine doğadır. Çünkü Rousseau'nun eğitim kuramında öğretmen, kendi iradesine göre değil gözlemediği doğanın yöntemini kullanarak hareket etmektedir (2017: 20). Öğrencisini doğanın amacına ulaştırmak isteyen öğretmen; düşünce yürütme gücü henüz gelişmemiş olan öğrencisini çoğu zaman üstü örtük bir biçimde, hatta bazen kandırarak yönlendirir. Çocukların doğal eğilimlerine göre gelişmesini isteyen Rousseau, öğretmenin öğrencisinin yanıtlarını kurnazca manipüle etmesini de ister (Damrosch, 2010: XIV). Öğrenci ise boyun eğmesi gereken tek kişinin öğretmeni olması gerektiğinin bilincinde olmalı ve buna uygun davranmalıdır (Rousseau, 2017: 29).

Yeni bir gelişim dönemi iyice yaklaşmışken Emile'in akranları içinde doğal olarak lider olması beklenir. Rousseau'nun (2017: 204) The Solitaries'teki anlatısıyla da yakından ilişkili olan liderlik konusuna ilişkin söylemi şu şekildedir:

“Akranlarına yol göstermek, onları yönetmek için biçilmiş kaftandır: Yetenek ve deneyim onda hak ve otoritenin yerini tutar. Ona istediğiniz giysiyi ve adı veriniz, bunun pek önemi yoktur; o her yerde önde gelecek, her yerde başkalarının başı olacaktır; onlar onun üstünlüğünü her zaman hissedeceklerdir. O buyurmak istemeksizin buyurucu olacak, boyun eğdiklerini sanmadan ona boyun eğeceklerdir.”

Fiziksel gelişimin yerini almaya başlayan zihnin gelişimi yeni bir döneme geçilmeye başladığını işaret eder. Yaklaşık olarak on iki yaş ile on beş yaş arasını kapsayan bu süreçte öğrencinin doğası, ilgi ve yetenekleri de göz önünde bulundurularak yapılan ayarlamalar ve yönlendirilmeler doğrultusunda öğrencinin sorgulayarak, deneyimleyerek, inceleyerek ve gözlemleyerek öğrenmesi sağlanmalıdır. Bu yolla Emile'in doğa kanunlarıyla ilişkili olan astronomi ve coğrafya gibi konularda ileride işine yarayabilecek çeşitli bilgileri edinmesi sağlanır (Rousseau, 2017: 253). Eskiden öğrencisini üstü örtük bir şekilde yönlendiren hatta kandıran öğretmen, artık öğrencisinin gelişen aklına hitap ederek, gerçekleri açık bir şekilde anlatarak yönlendirir. Kısacası Rousseau (2017: 451), bir ergeni yönetmek için yapılması gerekenlerin bir çocuğu yönetmek için yapılması gerekenlerin tam tersi olduğunu düşünmektedir.

Emile, henüz toplumun kötülüğüne karşı tam olarak hazır olmasa da öğretmenin kontrolünde toplumla temas etmeye bu dönemde başlar. Örneğin öğretmeni ile birlikte bir panayıra giden Emile, bir gösterideki mıknaş hilesini fark ederek doğada öğrendiklerinin ve gelişen zihninin yorumlama gücünü test etme fırsatı yakalarken, toplumla ilgisi az da olsa deneyim edinir (Rousseau 2017: 220).

Bu dönemin bir diğer özelliği, Emile'in topluma faydalı olabileceği ve gerektiğinde geçimini sağlayabileceği bir beceri edinmesidir ve Emile için bu beceri marangozluktur (Rousseau, 2017: 287). Emile'i geleceğe hazırlamaktadır. Sahip olduğu marangozluk becerisi sayesinde Emile, diğer insanlara bağımlı olmadan verdiği emeğin karşılığını alarak toplum durumunda olabileceği kadar özgür olabilecektir. Marangozluğun yanı sıra Emile'in gelecekte işine yarayabileceği düşünülen doğada yön bulma, iz sürme ve avlanma gibi çeşitli becerilere de sahip olması istenmektedir.

Yaklaşık olarak on beş yaşına gelen Emile, değişen gelişim dönemi özelliklerine bağlı olarak yeni bir eğitim dönemine girer. Artık topluma dahil olma vaktinin geldiğini hissetmeye başlayan Emile'in; sadece kendini düşünmeden, sağduyuyla ve erdemle karar vermesini sağlamak için şimdiye kadar özenle korunmuş olan iyi insan doğasının olumlu duygularının, karar verme süreçlerinde aklın yönlendirilebilmesi sağlanmalıdır. Bu dönemde karşılaşılan tehlike cinsellik gibi tutkuların esir olunması suretiyle yüreğin ve aklın birlikte doğru karar almasını engelleme gücüdür. Elbette bu tarz tutkuların korunmak için akıl ve duygunun olgunlaşması bir araç olarak kullanılmak istense de bu konularda yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencinin korunması için öğretmen, tehlikeyi fark edip ortadan kaldırma sorumluluğunu da üstlenmelidir (Rousseau, 2017: 475).

Eğitiminin son döneminde Emile, öğretmeni olmakla beraber artık dostu da olan Rousseau ile birlikte farklı kültürleri tanıyıp deneyim kazanacağı gezilere çıkarken bir yandan da hayatını birleştireceği eşini arar. Emile'in eşi olacak Sophie'nin aldığı eğitim üzerinden, kadın eğitimine dair görüşlerini de açıklayan Rousseau, Emile üzerine kurguladığı eğitimden çok daha farklı bir eğitim anlayışı sergileyerek, kadınları çocuk doğurmak, onlara bakmak, evini çekip çevirmek ve kocasını mutlu etmek gibi görevlerle sınırlandırıp, yalnızca bu konularla ilgili kısıtlı bir eğitim anlayışına yönelir.

Emile'in eğitim süreci Sophie ile evlenmesiyle sona erer. Evlendikten sonra öğretmeni olmadan hayatla yüzleşmeye başlayan Emile'in aldığı eğitimin gerçekten işe yarayıp yaramadığının herhangi bir denetlenmesi yapılmaz. Rousseau'nun böylesi bir denetlemeyi yapacağı çalışma ise *The Solitaires* olacaktır.

### **Rousseau'nun Eğitim Kuramı Işığında *The Solitaires***

Rousseau, Emile'de ortaya koyduğu eğitim kuramı ile hem bireyin hem de toplumun ahlaki olarak gittikçe daha çok yozlaşmış, yaşamaya başladığı mutluluk ve özgürlük sorunlarına teorik olarak çözüm bulmuş gibi görülse de, ideal bir öğrenci olan Emile'in sahip olduğu ideal şartlara ve "olağanüstü" öğretmenine herkesin sahip olmayacağı gerçeği ile birlikte bu eğitimin toplumun geneline yayılmasının mümkün olmadığı da açıktır. Bu noktada, Rousseau, herkesin Emile gibi olmadığı daha gerçekçi bir dünya kurgusunda Emile'in fark yaratıp yaratmayacağını ve verdiği eğitimin gerçekten belirlediği amaçlara hizmet edip etmediğini denetlemek ister. Söz konusu denetlemenin yapılacağı *The Solitaires*'in geneline bakıldığında söz konusu değerlendirmeyi yapabilmek için Rousseau'nun hayali öğrencisi Emile'i olabilecek en zorlu şartlara sokmaktan çekinmediği görülebilir. Ancak vurgulamak gerekir ki; *The Solitaires*, yalnızca Rousseau'nun eğitim kuramının denetlendiği bir eser değildir. Kanaatimizce, *The Solitaires*, denetleme rolüyle birlikte Rousseau'nun eğitim kuramı adına aydınlatıcı olan çeşitli görüşler de içermektedir.

*The Solitaires*, Emile ile Sophie'nin evlenmesiyle sona eren eğitim sürecinin ardından öğretmeninden uzak bir yaşam süren Emile'in başında geçenleri öğretmenine anlattığı mektuplardan oluşur. On yıl süren evlilik hayatını ve ardından başına gelenleri anlatmadan önce Emile, dostu olarak hitap ettiği Rousseau'nun hayatta olup olmadığını dahi bilmediğini belli eden cümleler kurar (Rousseau, 2010b: 685). Bu durum,

Emile'in yaşadığı zorlu süreçte; akıl hocası, dostu ve rol modeli olan öğretmeninden hiçbir destek almadığını ve aldığı kararların eğitiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan kendi kararları olduğunu işaret eder.

Aldığı eğitimi ve öğretmeni ile birlikte geçirdiği yılları anan Emile, çocukluğunun özgürlük içinde geçen talihli günler olduğunu söyler (Rousseau, 2010a: 686). Böylece Emile, yaşadığı zorluklara rağmen aldığı eğitimden memnun olduğunu da ifade etmiş olur. Emile biterken bir çocukları olacağını öğrendiğimiz Emile ve Sophie çiftinin oğullarından sonra bir de kız çocukları olduğunu da öğreniriz. Henüz kötü olayların yaşanmaya başlamadığı bu dönemde Emile, her şeyin bir rüya gibi olduğunu ve aile hayatından duyduğu memnuniyeti coşkuyla anlatır (2010a: 685). Emile'in bu anlatısı Rousseau'nun eğitim kuramıyla ilgili iki konuya gönderme yapmaktadır. Bunlardan ilki, aileyi bozup dağıtan haylaz ve çapkın bir hayata karşı, aile hayatının ağırbaşlılığını yücelten ve ahlakın korunumu için aile hayatını ön plana çıkaran Rousseau'nun yaklaşımının başarıya ulaştığıdır (Lecerclé, 2010: 34). Söz konusu anlatıdan birkaç sayfa sonra Emile'in Sophie'ye duyduğu sevginin, kendisini ahlaksızlığın tuzaklarından nasıl koruduğunu anlatması da bu görüşü destekler (Rousseau, 2010a: 687). Yapılan diğer gönderme, toplum içinde yüksek bir konumda olmamasına, çok büyük bir zenginliğe sahip olmamasına rağmen Emile'in kırsalda yaşadığı aile hayatıyla her şeye sahip olduğunu düşünüp eldekilerle mutlu olduğunu, adeta bir rüyayı yaşadığını söylemesidir. Bu bize Emile'in toplumsal eşitsizliklere kapılmadığını, özsaygısını kontrol altında tutabildiğini ve gereksinimleri ile sahip oldukları arasındaki dengeyi kurarak bulunduğu halde mutlu olabildiğini gösterir ki; Rousseau'nun eğitim kuramının başlıca amaçlarından biri de budur. Ancak toplumdaki ve toplumun kötülüğünden olabildiğince yalıtılmış kırsal bir bölgede doğa durumuna oldukça benzer bir hayat yaşayan Emile'i zorlayacak, aldığı eğitimi tam anlamıyla test edecek bir ortam yoktur. Bu nedenle Rousseau, Emile'i bu ortamdan koparma yoluna gider.

### a. Emile'in Doğa Durumundan Toplum Durumuna Geçişi

Doğa durumundaki insanların toplum durumuna geçmesi sürecini doğal felakete bağlayan Rousseau (2018: 44), doğa durumuna benzer bir durumda yaşayan Emile'i kötülük kaynağı olarak gördüğü topluma sokabilmek için de bir tür felaketi kullanır. Bu felaket Sophie'nin annesinin, babasının ve kız kardeşinin ölmesidir. Yaşadığı felaketten sonra Sophie'nin gözyaşlarını hiçbir şeyin dindirememesi, her anının, her nesnenin ve özellikle de yaşadıkları yerin acı vermesi, Emile'in ailesiyle birlikte şehre taşınma kararı almasına neden olur (Rousseau, 2010a, s.688). Şehirde yaşadığı süre boyunca Emile, ruhunun yavaş yavaş zehirlendiğini hissettiğini söyler. Kendindeki değişimleri fark eden Emile, Sophie'ye karşı olan ilgisinin ilgisizliğe döndüğünü ve sevgisinin gittikçe azalmaya başladığını fark eder (Rousseau, 2010a: 689). Emile gibi en ideal şartlarda en ideal eğitimi almış birinin bile toplumun içinde ruhen zehirlendiğini hissetmesi, toplumsal kötülüğün ne denli güçlü olduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkar. Şehre gelmelerinin ana sebebi olan Sophie ise edindiği yeni arkadaşları tarafından teselli edilmekten ziyade dikkati dağıtılarak kaybettiklerini unutmuş ve doğa durumuna benzer yaşantılarındaki inzivadan duyduğu hoşnutluğu kaybetmiş birine dönüşür (Rousseau, 2010a: 690).

Zaman ilerledikçe Emile, Sophie'nin Emile'i olmaktan çıkıp yalnızca kocası haline gelmeye başlar (Rousseau, 2010a: 689). İki sene süren şehir hayatından sonra Sophie, Emile'i aldattığını, bir başkasından hamile olduğunu ve Emile'in kendisine bir daha dokunamayacağını söyler (Rousseau, 2010a: 692-693). Ezilip kaldığını söyleyen Emile, kendisini zehirleyen, Sophie'yi Sophie olmaktan çıkararak ve ahlaki yozlaşmanın kaynağı olduğunu ispat eden toplumu terk ederek doğaya, bir anlamda doğa durumuna dönmek ister (Rousseau, 2010a: 696). Hasta olarak tanımladığı zihninin bedenine eziyet ettiğini söyleyen Emile, tüm gün boyunca yürür. Buna rağmen, beden eğitiminin bir parçası olan egzersizler sayesinde yine de sağlam ve güçlü kalabildiğini ifade eder (Rousseau, 2010a: 699). Bu söylemde olduğu gibi, beden eğitimine verilen önemin gelecekte Emile'e sağladığı faydaya pek çok kez değinilecektir.

Yaptığı uzun yürüyüşün ardından bir kasabaya varan Emile, aldığı eğitimle edindiği marangozluk becerisi sayesinde bir ustanın yanında çalışmaya başlar ve kendisini işine adar. Akıllı ve bedeni bu işle uğraşan Emile, bir anlamda kendisini iyileştirme sürecini de başlatmış olur. Elbette Emile, marangozluk becerisi sayesinde geçimini sağlamayı da başarmış olur. Tam da bu noktada Emile, aldığı eğitimi gücünü bu zorlu durumlardan daha iyi şekilde hiçbir zaman hissetmediğini net bir şekilde ifade eder (Rousseau 2010a: 700).

Yaşadıklarına rağmen Sophie geri dönüp dönmemenin muhasebesini yapan Emile, Rousseau'nun karar alma sürecinde etkili olmasını istediği akıllı ve duyguları arasındaki şiddetli çatışmanın tam ortasına düşer. Emile'in duyguları, Sophie'ye geri dönmek isterken, Emile'in akıllı Sophie'ye geri dönmemesi gerektiğini söyler. Kadını, erkeğe boyun eğmek için yaratılmış bir varlık olarak gören Rousseau'nun görüşünü benimsediği anlaşılan Emile, Sophie'nin yaptığı hataların aslında kendisinin kötü yönetiminden kaynaklandığı gibi fikirler oluşturur (Rousseau, 2010a: 701). Bu içsel çatışmada, aklının da duygularını destekleyecek argümanlar öne sürmeye başladığını fark eden Emile aklının, duyguları karşısında yenildiğini hisseder. Ancak Emile, duygularının eğitiminin önüne geçtiğini fark edip, tam da Rousseau'nu istediği gibi akıl ve duygunun birbirini dengelediği bir yorum yaparak kararını verir. Gereksinimleri ve sahip oldukları arasındaki dengeyi kaybeden, iyi doğası bozulan, toplumun kötülüğü yüzünden yozlaşan ve Emile'i aldatan Sophie üzerinde düşünen Emile, artık yanında olsa da olmasa da Sophie'nin mutlu olamayacağı sonucuna varır. Kendisininse ancak Sophie'nin mutluluğuyla mutlu olabileceğini düşünen Emile, en azından Sophie'den uzakta acı çekmeyi tercih ederek Sophie'ye geri dönmemeye karar verir (Rousseau, 2010a: 703). Sonuçta Sophie'den tamamen kopan Emile, çocukları ile kendilerine can veren anneleri ile aralarında çözülmez bir bağ olduğunu ve onları başka ülkelere sürüklemenin doğru olmayacağını öne sürerek çocuklarını annelerine bırakır (Rousseau, 2010a, s.704). Yaşananların sonunda Emile, yanında öğretmeni ya da ailesi olmadan tamamen yalnız kalmış olur.



## **b. Yalnız Gezen Emile'in Hayatın Amacını Sorgulaması**

Yeryüzünde kendisiyle baş başa kalan Emile, parası ve arzuları olmadan yaşamaya başlar. Kimi zaman yürüyerek çölleri geçen kimi zamansa gemilerde çalışarak denizleri aşan Emile sürekli hareket halindedir (Rousseau, 2010a: 710). Yemek yemek gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için çoğu zaman marangozluk işleri yapan Emile, marangozluk işlerine ihtiyaç olmadığı durumlarda yine aldığı eğitiminin ürünleri olan diğer becerilerini ve fiziksel gücünü kullanarak temel ihtiyaçlarını karşılar (Rousseau, 2010a: 712).

Yaptığı geziler boyunca Emile, hayattaki amacının ne olduğunu sorgular. Bu sorgulamalar sonucunda aradığı yanıtı bulduğunu düşünen Emile, amacının bu kısa hayatı, masumiyet ve basitlikle yaşayıp ihtiyaçlarını başkalarının ihtiyaçlarını karşılayarak giderirken onlara mutlu ve iyi olmanın örneğini vermek olduğunu açıklar (Rousseau, 2010a: 713).

Emile'in ulaştığı cevap, Rousseau'nun eğitim kuramıyla ulaşmak istediği amaçlarla örtüşmektedir. Öncelikle Emile, politik eşitsizliklerin daha yüksek bir konuma ya da daha fazla maddi güce ulaşmak için tetiklediği özsaygıyı kontrol edip, ahlaklı ve basit bir şekilde yaşayarak mutlu ve iyi olunabileceğinin bilincinde olduğunu göstermektedir. "Basit yaşama" ifadesinden de anlaşılacağı üzere, toplum durumunda ortaya çıkan sahte gereksinimlere kapılmadan, yalnızca beslenme ve dinlenme gibi gerçek gereksinimlere yönelen Emile'in başkalarından olabildiğince bağımsız ve dolayısıyla özgür ve mutlu olmayı hedeflediği de açıktır. Son olarak Emile'in, diğer insanlara mutlu ve iyi olma örneği oluşturarak hem toplumun hem de bireyin mutlu ve özgür olması yolunda sorumluluk hissettiği söylenebilir. The Solitaires'in ilerleyen bölümlerinde liderliğe dönüşecek olan bu sorumluluk hissi de, ilgili kısımda inceleyeceğimiz gibi Rousseau'nun eğitim kuramıyla tamamen uyumludur.

Hayat amacını bulan Emile, bu amaca ulaşmakta en çok zorlanacağı durumun içine bırakılarak yine zorlu bir imtihana sürüklenecektir. Bu durum köleliktir. Yaptığı gezilerle önce Marsilya'ya ardından Napoli'ye giden Emile, Napolili tüccarların mallarını taşıyan bir gemide tayfa olur. Yola çıktıklarından bir süre sonra Emile, astronomi ve coğrafya bilgisi sayesinde geminin yanlış yönde ilerlediğini fark eder. Durumu bildirirse de, bulunduğu konumu hak etmeyen bir görüntü çizen kaptan, söylenenleri umursamaz ve çıkan fırtınanın da etkisiyle üç günün sonunda gemi Sardunya Adası'na sürüklenir (Rousseau, 2010a: 713). The Solitaires'in bu anlatısının alt metnine baktığımızda, gerçekte hak ettiği konumda olmayan kaptan figürü üzerinden, toplumsal eşitsizliklerin yarattığı sorunların örneklendirildiği de söylenebilir.

Olup biteni çözmeye çalışan Emile, pusulanın yanına bırakılmış bir mıknaş olduğunu keşfeder. Böylece gemide bir hain olduğunu anlayan Emile'in yaşadığı bu olay, çocukken panayırda sırrını çözdüğü mıknaş hilesini akıllara getirir. Emile'in astronomi ve coğrafya bilgisi sayesinde yönünü tespit edebilmesi, çocukken edindiği tecrübeye benzer bir durumu tespit edip olayların gerçek yüzünü anlaması, Rousseau'nu eğitim kuramının geleceğe yönelik hazırlayıcı amacına ulaştığını gösterir.



Sardunya Adası'nda onları bekleyen korsanlar gemiye çıkmaya başladıklarında eline geçirdiği bir kılıçla korsanlardan birini öldürüp özgürlüğü için savaşan Emile, esir düşmekten kurtulamaz ve Cezayir limanında, av köpekleri gibi tasmalanarak hapse atılır (Rousseau, 2010a: 714). Rousseau'nun (2011, 9) felsefesinde özgürlükten vazgeçmenin insan olmaktan vazgeçmek anlamına gelmesi ve özgürlük kavramının Rousseau'nun eğitim kuramındaki kritik önemi birlikte düşünüldüğünde, özgürlüğü için ölümüne savaşan Emile'in, bu testi başarıyla geçtiği söylenebilir.

### c. Köle Emile'in Özgürlük Mücadelesi

Artık bir köle olan Emile, yaşadıklarını sorgulayarak kölelik ve özgürlük hakkında düşünmeye başlar. Özgürlüğü dilediğini yapmak olarak değerlendirmenin yanlış olduğunun öne süren Emile, eğer böylesi bir düşünceden hareket edilirse kimsenin özgür olamayacağını öne sürer ve özgürlüğü, istemediğini yapmamak şeklinde tanımlar (Rousseau, 2010a: 715). Yaptığı tanım doğrultusunda kendi durumunu değerlendiren Emile, köle olduktan sonra aç kalıp çalışmak zorunda kaldığını; ancak bu duruma düşmeden önce de çalışıp aç kaldığını ve bu açıdan bakıldığında hayatında bir farklılık olmadığını düşünür. Pek çok kez bir eşya gibi satıldığını anlatan Emile, aslında satılanın ellerinin emeği olduğunu; iradesinin, varlığının, anlayışının ve kendisi olmasını sağlayan özelliklerinin kesinlikle satılmadığını ifade eder (Rousseau, 2010a: 716). Ayrıca kendisine zarar verilse bile isteği dışında bir şey yapmadığını belirten Emile, zincire vurulu haldeyken, kendi üzerinde hiçbir zaman sahip olmadığı kadar büyük bir otoriteye sahip olduğunu öne sürer (Rousseau, 2010a: 715).

Emile'in bir köle olarak çalıştığı yerde tüm kölelere eşit şekilde paylaştırılan işlerden kendi payına düşen görevi tamamlayan Emile, en güçsüz olanlara yardım ederek gücünü ve üstünlüğünü gösterir. Emile'in bu davranışı üzerine kölelerin başındaki yetkili, Emile'in üstlendiği görevleri iki katına çıkarır. Sürekli kötü muameleye maruz kalan ve yeteri kadar beslenemeyen köleler için durum artık dayanılmaz bir hal aldığı Emile her türlü riski göze alarak mücadele etmeye karar verir. Aklındaki planı gerçekleştirmek isteyen Emile, kendisi gibi köle olan iki Malta şövalyesinden genç, ateşli, aktif, gözü pek ve biraz da sabırsız olanına fikrini anlatır ve aradığı desteğini alır (Rousseau, 2010a: 715).

Kendisi gibi Fransızca konuşan on iki köleyi toplayan Emile, özgürlük mücadelesi veren bir lider olarak; sarsıcı ve güçlü bir konuşma yapar. Ağır şartlarda çalışmaya devam ettikleri takdirde zaten tükenip gideceklerini söyleyen Emile, yarın olduğunda hayatı pahasına da olsa kendisine verilen işlerin hiçbirini yapmayacağını ve diğerlerinin de kendisi gibi davranmasını ister. On iki kişilik gruptan sadece dört-beş kişi Emile'e destek vereceğini söyler. Destek veren kişilerin sayısından memnun olmayan şövalye, kendi dilini konuşan çok daha kalabalık bir gruba seslenir (Rousseau, 2010a: 718). Bu grubun neredeyse hepsi, bağırarak şövalyenin sözlerini bitirmesini beklemeden, sarsılmaz bir şekilde davranıp, iş bırakacaklarına yemin ederler. İş zamanı geldiğinde Emile ve arkadaşları çalışmayı reddederler. Bunun üzerine dayak atılmaya başlanan Emile ve Fransızca konuşan dört-beş arkadaşı tek bir çığlık atmadan dayanırken, yemin eden diğer grubun üyeleri aldıkları darbelerin etkisiyle geri adım

atarlar. Bu korkaklığa öfkelenen şövalye, kendisine işkence edilirken geri adım atan arkadaşlarına hakaretler yağdırır. Emile ise onu yatıştırmaya çalışır (Rousseau, 2010a: 719).

Ortalık yatıştıktan sonra Emile, kendileri gibi davranmayanlara sesini yükselterek çıkarışır ve uzaklaşır. Düşükleri aşağılık ve korkakça durumdan kurtulmak isteyenler adeta sıraya girip Emile'e katılırlar. Sayıları hızla artan grup oldukça etkili bir sayıya ulaşır. Büyüyen isyanı bastırmak için gelen kâhya, isyancı grubun lideri olarak gördüğü Emile ile konuşur. Kurulan diyalogun sonunda Emile, aslında büyük bir talepleri olmadığını ancak bu talepler karşılanmazsa, bitmeyecek işler nedeniyle karşı tarafın daha zararlı çıkacağını söyler. Emile'in bu söylemi ve köleleri organize ederek verdiği mücadele, asıl gücün halkta olduğunu ve gerektiğinde bu gücün kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu vurgu, insanlık tarihinin tartışmasız en önemli olaylarından biri olan Fransız İhtilali'ni de akla getirmektedir.

Yaptığı konuşmanın sonunda Emile, kölelerin başında duran sorumlunun sahip olduğu yetkinin daha akıllı bir adama verilmesini talep eder. Gözlerini kölelerin üzerinde gezdiren kâhya, mantıklı bir adam olarak görüldüğünü söylediği Emile'in kölelerin yeni sorumlusu olmasını uygun bulur ve zincirlerinin çıkarılmasını emreder (Rousseau, 2010a: 720). The Solitaries'in sonunda Emile, eğitim kuramında Rousseau'nun olmasını hedeflediği gibi, köleler topluluğunda bir lider olarak ortaya çıkıp diğer kölelerin daha iyi koşullara kavuşmasını sağladığı gibi zincirlerinden kurtulmayı da başarmış olur.

The Solitaries anlatısının tamamında Rousseau'nun Emile'e verdiği doğa temelli eğitimin en zorlu şartlarda bile işe yaradığı, Emile'in politik eşitsizlikleri hiçbir zaman önemsemeyip mutlu ve özgür olma yolunda eşitsizliklerle başarılı bir şekilde savaştığı açıktır. Bu savaşı verirken Emile'in aklıyla birlikte duygularını da kullanarak kararlar vermesi, kendi deneyimleri ve sorgulamaları neticesinde ulaştığı bilgilerden yararlanması, bedensel olarak güçlü olmasının sağladığı çeşitli avantajları kullanması, her zaman özgürlük bilincini koruması ve sadece kendini değil diğer insanları da düşünerek erdemli davranışlar sergilemesi gibi pek çok unsur, Rousseau'nun eğitim kuramının ulaşmak istediği amaçlara ulaşıldığının göstergeleridir.

### **Rousseau'nun Eğitim Kuramı Açısından The Solitaries'te Ulaşılan Sonuçlar**

Rousseau'nun eğitim kuramı açısından genel hatlarıyla ele aldığımız The Solitaries'te Rousseau, kurgusal bir karakter olan Emile'i olabilecek en zorlu koşullara sokarak bu koşullarda bile eğitim kuramının yöneldiği amaçlara ulaşip ulaşamayacağını test etmeye çalışmaktadır. Başına gelen felaketler sonucunda her şeyini kaybedip bir köleye dönüşmesine rağmen aldığı eğitim sayesinde zincirlerinden kurtulup mutlu ve özgür olmayı başaran Emile, Rousseau'nun eğitim kuramının yöneldiği amaçlara ulaşmada başarılı olduğunu işaret eder. Ancak Rousseau'nun hem testi yapan hem teste giren hem de testi değerlendiren kişi olması, girilen sınavın geçerliliğini ve güvenilirliğini şüpheli hale getirir. Açıktır ki; kurgusal bir eserde tüm süreçleri kontrol eden bir yazarın istediği sonuçlara istediği şekilde ulaşması oldukça kolaydır. Bu durum, kontrollü bir eğitim denetlemesi olarak nitelendirebileceğimiz The Solitaries'in başka amaçlara da yöneldiği düşüncesini akla getirir.

Emile’de, ideal koşullarda ideal bir eğitimin nasıl olması gerektiğini açıklayan Rousseau’nun (2017, 95), bu ideale ne kadar çok yaklaşırsa o denli başarılı olunacağını söylediği düşünüldüğünde, Emile’e benzer eğitim almış insanlardan oluşan bir toplumda, toplumsal eşitsizliklerin ortaya çıkardığı sorunların aşılabileceği düşüncesine ulaşılabilir. Teoride bu düşünce işe yarar görünse de toplumda yer alan herkesin Emile’in aldığı eğitime benzer bir eğitime ulaşması, daha önce de ifade ettiğimiz gibi olası değildir. Bu noktada The Solitaries’in, toplumdaki tüm bireyleri değiştirmek yerine, Emile’in kölelik zincirlerini atıp diğer köleleri de ölüme varacak sonuçlardan kurtardığı olayda işaret edildiği gibi, Rousseau’nun eğitim kuramındaki amaçlar doğrultusunda topluma liderlik edecek olan az sayıdaki insanın bile büyük farklar yaratabileceğinin vurgulandığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra, The Solitaries’te Rousseau’nun ideal eğitiminin, ideal öğrencisi olan Emile’in bile toplumun kötü etkilerine maruz kaldığında tüm hayatını alt üst edecek büyük sorunlar yaşadığının gösterilmesi toplumun ne denli büyük bir kötülük kaynağı olduğuna dikkat çekmenin akıllıca bir yoludur. Dikkat çekilmeye çalışıldığını düşündüğümüz bir diğer konu, Emile’in aldatılmasına, ailesini kaybetmesine ve zincire vurulmuş bir köle durumuna düşmesine neden olan olaylar silsilesinin başlangıcında yer alan ve Emile’in de kendini suçlamasına neden olan şehre taşınma kararı gibi akıl ve duyguyu kullanmadan verilecek tek bir hatalı kararın ne denli kötü sonuçlar doğurabileceğidir.

### Sonuç:

Yayınlandığı 1762 yılından bu yana büyük ilgi gören Emile’in aksine Emile’in devamı niteliğindeki The Solitaries, genel olarak pek bilinmeyen ve üzerinde nadiren tartışılıp konuşulan bir eserdir. Oysa Rousseau’nun toplumsal eşitsizlikleri önemsemeyip, özsaygısını kontrol altında tutup, kendi doğasına, ilgi ve becerilerine uygun bir konumda mutlu olmasını bilen, diğer insanlara bağımlı olmayan; topluma faydalı, fiziksel olarak güçlü, özgür ruhlu, akıllı, doğuştan gelen iyi duyguları korunmuş, erdemli ve vatansever bir insan yetiştirme ideali ile hem toplumu hem de bireyi mutlu ve özgür kılmayı amaçlayan eğitim kuramının işe yarayıp yaramadığının bizzat Rousseau tarafından kurgusal bir ortamda oluşturulan zorlu koşullarda test edilip başarılı olduğunu gösterdiği yegâne çalışması The Solitaries’tir.

Denetleme görevinin yanı sıra, Rousseau’nun eğitim kuramı doğrultusunda yetiştirilmiş tek bir insanın bile toplumda ne kadar etkili ve olumlu değişimler yaratabileceğinin ortaya konması, asıl gücün halkta olduğunun ve gerektiğinde bu gücün kullanılması gerektiğinin vurgulanması, akli ve olumlu duyguları kullanmadan verilen kararların ne gibi hayati sorunlara yol açabileceğinin gösterilmesi ve Emile gibi ideal eğitim almış bir insanın bile topluma girdiğinde yaşadığı sorunlardan hareketle toplumun ne denli büyük bir kötülük kaynağı olduğunun gözler önüne serilmesi gibi Rousseau’nun eğitim kuramı adına oldukça aydınlatıcı pek çok mesaj barındırması da The Solitaries’in Rousseau’nun eğitim kuramı adına son derece önemli bir konumda olduğunu göstermektedir.

**Kaynakça:**

BAKIR, Kemal, (2016), *Natüralist Eğitim - Jean Jack Rousseau'da Eğitimin Toplumsal ve Ahlaki Temelleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, (1933), *Jean Jacques Rousseau'nun Terbiye Felsefesi*, İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

CASSİER, Ernst, (2014), *Rousseau, Kant, Goethe* (Çeviren: M.Tüzel), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

DAMROSCH, Leo, (2010), *Jean Jacques Rousseau - Huzursuz Dâhi* (Çeviren: Ö.Özköprülü), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

DENT, Nicholas, (1991). *Rousseau Sözlüğü* (Çeviren: B. Gözkan, N.İlgıcioğlu ve A.Çitil), İstanbul: Sarmal Yayıncılık.

DURKHEİM, Emile, (2019), *Rousseau ve Toplum Sözleşmesi* (Çeviren: Ö.B. Kara), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

GUTEK, Gerald Lee, (2006), *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

LECERCL, Jean Louis, (2010), *Jean Jacques Rousseau: Hayatı ve Eserleri* (R.N. İleri, Çev.), İnsanlar Arasında Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma (ss. 13-40), İstanbul: Say Yayınları.

NEUHOUSER, Frederick, (2008). *Rousseau's theodicy of self love*. New York: Oxford University Press.

OELKERS, Jürgen, (2008). *Jean Jacques Rousseau*. Norfolk: Biddles Kings Lynn.

QVORTRUP, Mads, (2003). *The political philosophy of Jean-Jacques Rousseau: The impossibility of reason*. Manchester: Manchester University Press.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (2013), *Bilimler ve Sanatlar Üstüne Söylev* (Çeviren: S. Eyüboğlu), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (2017). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (Çeviren: Y.Avunç), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (2010a). *Emile and Sophie or The Solitaries*. (Trans: C.Kelly) In C .Kelly & A.Bloom (Eds.). The collected writings of Rousseau – Vol.13 (pp.685-768). Hanover, NH: University Press Of New England.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (2010b), *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma* (Çeviren: R.N. İleri). İstanbul: Say Yayınları.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (2018), *Melodi ve Müziksel Taklit ile İlişki İçinde Dillerin Kökeni Üstüne İnceleme* (Çeviren: Ö.Albayrak). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ROUSSEAU, *Jean Jacques*, (2011). *Toplum Sözleşmesi* (Çeviren: V.Günyol), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (1999). *Yalnız Gezerin Düşlemleri* (Çeviren: R.N. Darago), İstanbul: Çağdaş Matbaacılık.

STAROBINSKI, Jean, (1988). *Jean Jacques Rousseau: Transparency and obstruction* (Trans: A.Goldhammer), Chicago: The University of Chicago Press.

WOKLER, Robert, (2003). *Düşüncenin Ustaları: Rousseau* (Çeviren: C.Atila), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

### Extended Abstract:

Rousseau is one of the most cited authors in studies in the field of educational sciences, an inspiration to many educators who came after him, accepted as the intellectual architect of the movement from the child, one of the pioneers of the naturalist education approach and child-centered education, nowadays taught at the doctoral level. It can be said that Rousseau and his famous book *Emile*, whose educational theory continues to be discussed, have managed to maintain their popularity for centuries. Despite this high interest and importance, it is clear that *The Solitaries*, a sequel to *Emile*, did not receive the attention it deserves in both domestic and foreign literature. Whereas *The Solitaries*; In practical life, it also includes very enlightening messages on behalf of Rousseau's educational theory, while testing how successful Rousseau is in achieving the goals set by the educational theory through *Emile*, who is left alone with the education he received. In this direction, it is thought that by examining the place and importance of *The Solitaries* in Rousseau's educational theory, it is thought that an important contribution will be made to the literature in order to better understand some controversial issues on behalf of Rousseau's educational theory and to increase the awareness of the work.

The social inequalities that arise with the transition from the state of nature to the state of society and the amour de propre triggered by these inequalities cause both the individual and the society to degenerate morally, resulting in problems of happiness and freedom. Rousseau, who wants to solve these problems, turns to the philosophy of education along with his political philosophy.

*Emile*, in which Rousseau explains his theory of education, reveals how a nature-based education should be differentiated according to the characteristics of the developmental period of the student, through an ideal teacher and an ideal student. According to Rousseau (2017: 6) the aim of education is to provide the student with everything that a person will need in the society in which he will be included, although he does not have it from birth. Rousseau's discourse of things to be needed; It points out the tools that will ensure happiness and freedom in the social situation without chasing the false needs revealed by social inequalities, and thus will solve the problems that Rousseau encounters in the social situation. As examples of the aforementioned tools, many different elements can be listed, such as making decisions using common sense by using the mind under the guidance of innate positive emotions, acquiring skills that will provide a living while being beneficial to the society, being physically strong, understanding social relations, knowing nature and the laws of nature. After the education period that ended with the marriage of *Emile* and his wife Sophie, the process where *Emile* will continue his life without a teacher and test his education is described in *The Solitaries*.

Rousseau wants to check whether *Emile* will make a difference in a more realistic world setting, where not everyone is like *Emile*, and whether the education he gives really serves the purposes he set, under the most difficult conditions. He finds a fictional way to include *Emile*, who lives with his family in the countryside, isolated from the society as much as possible and even in an environment similar to the state of nature, to the society, which is seen as a source of evil, and the city life period begins.

At the end of the two lives spent in the city life, Sophie says that she cheated on Emile, that she is pregnant with someone else, and that Emile cannot touch her again (Rousseau, 2010a: 692-693). Saying that he was crushed, Emile wants to return to nature, in a sense, to the state of nature, by leaving the society that poisoned him, made Sophie become Sophie and proved to be the source of moral corruption (Rousseau, 2010a: 696).

Thanks to his skills such as carpentry, which is the result of his education during his travels, Emile manages to make a living while being useful to people. In the process, Emile questions what his purpose in life is. Emile, who thinks that he has found the answer he is looking for as a result of these interrogations, explains that his aim is to live this short life with innocence and simplicity, and to provide an example of being happy and well-being while meeting the needs of others (Rousseau, 2010a: 713). Finding his life purpose, Emile faces slavery, the situation where he will have the most difficulty in achieving this goal.

Evaluating the situation he was in, Emile thinks that after he became a slave, he had to starve and work, but before he fell into this situation, he worked and starved, and from this point of view, he thinks that there is no difference from his life. Explaining that it is sold as a commodity many times, Emile says that what is sold is actually the labor of their hands; expresses that his will, existence, understanding and the features that enable him to be himself are definitely not sold (Rousseau, 2010a: 716). In addition, Emile, who states that he does not do anything against his will even if he is harmed, claims that while he is in the chains of barbarians, he has a greater authority over himself than he has ever had (Rousseau, 2010a: 715).

In the place where Emile works as a slave, Emile demonstrates his power and superiority by helping the weakest, completing his share of the work that is shared equally among all slaves. Upon this behavior of Emile, the officer in charge of the slaves doubles the duties that Emile undertakes. When the situation becomes unbearable for the slaves, who are constantly mistreated and not fed enough, Emile decides to fight at every risk. Emile, who successfully assumed the role of a leader in the struggle he embarked on, as it was aimed in the training process, and organized and rebelled them, succeeded in getting rid of the chains as well as ensuring that the other slaves got better conditions.

In the entire narrative of *The Solitaries*, it is clear that the nature-based education Rousseau gave to Emile works even in the most difficult conditions, and that Emile never cares about political inequalities and successfully fights against inequalities in order to be happy and free. While fighting this war, Emile made decisions by using his mind together with his positive emotions, which are part of his preserved good nature, benefiting from the information he obtained as a result of his own experiences and inquiries in nature, using various advantages of being physically strong, always protecting the consciousness of freedom, not only for himself but for other people. Many factors, such as displaying virtuous behaviors by thinking about people, are the indicators that the goals that Rousseau's educational theory wanted to achieve were achieved in *The Solitaries*.



In addition to the supervisory duty, to reveal how effective and positive changes can be made in society even by a single person who was brought up in line with Rousseau's educational theory, to emphasize that the real power is in the people and that this power should be used when necessary, to determine what vital problems the decisions made without using reason and positive emotions can cause. The Solitaries contains many illuminating messages on behalf of Rousseau's educational theory, such as showing how the society can lead to an ideal education and revealing how a great source of evil the society is based on the problems experienced by even an ideally educated person like Emile when he enters the society. shows that it is in an extremely important position for the theory.



# TÜBİTAK (4007) Kartal Robotik Ve Kodlama Bilim Şenliğindeki Katılımcı Tutumlarının Değerlendirilmesi

## Evaluation of Participant Attitudes in TÜBİTAK (4007) Kartal Robotics and Coding Science Festival

Mehmet İlkay KAYA\*  
Selma TAŞLI\*\*  
Dr. Başak KÖK\*\*\*  
Ertan KURUÖZ\*\*\*\*

### Öz:

Bilim şenlikleri henüz okuma yazma bilmeyen küçük yaş gruplarından yetişkin gruplarına kadar birçok katılımcıyı bir araya getiren, bilimsel iletişimin ve bilimsel okuryazarlığın yaygınlaştırılmasını sağlayan, bilimsel bilgi, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkinin kurulmasını destekleyen etkinlikler ve uygulamalar içeren proje çalışmalarlarıdır. Yapılan bu çalışmaların en önemli amaçlarından biri toplum bireylerinin bilime karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, TÜBİTAK 4007 kodlu bilim toplum destek programları kapsamında gerçekleşmiş olan Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği adlı projeye katılan öğrencilerin bilim şenliklerine yönelik tutumlarında şenlik öncesinde ve sonrasında cinsiyet, yaş ve okul kademesi değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırmada yöntem olarak deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son

\* Mehmet İlkay KAYA, Kartal Prof.Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul / Türkiye  
mehmet\_ilkay@hotmail.com, ORCID:0000-0001-5754-543

\*\* Selma TAŞLI, Kartal Prof.Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul / Türkiye  
selmaelmacioglu@hotmail.com, ORCID:0000-0002-1068-4675

\*\*\* Dr. Başak KÖK, Kartal Prof.Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul / Türkiye  
kokbasak@yahoo.com, ORCID:0000-0002-0326-9465

\*\*\*\* Ertan KURUÖZ, Kartal Prof.Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul / Türkiye  
ertankuruoz@hotmail.com ORCID:0000-0002-9628-7418

test desenine uygun olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2-3-4 Aralık 2021 tarihlerinde, İstanbul ili, Kartal ilçesinde düzenlenen TÜBİTAK tarafından desteklenen Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği' ne katılan ilkököl, ortaokul ve lise kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan araç Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ)' dir. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde ise istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilkököl, ortaokul ve lise öğrencilerinin genel olarak, bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı olduğu, ilgi çekici olduğu, bu sürecin sıklıkla tekrarlanmasını istedikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bilim şenliklerine yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet ve okul kademesinin, anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler :** TÜBİTAK 4007, Bilim Şenliği Tutum Ölçeği, Dijital Dönüşüm, Robotik

### **Abstract:**

Science festivals are project studies including activities and practices that bring together many participants from kids at early ages to adult groups, ensure the dissemination of scientific communication and scientific literacy, and support the engagement of the relationship between scientific knowledge, technology and society. One of the most important objectives of these studies is to enable the members of the society to develop a positive attitude towards science. In this context, the aim of this research is to examine whether there is a difference in the attitudes of the students participating in the project called Kartal Robotics and Coding Science Festival, which took place within the scope of TÜBİTAK 4007 science society support programs, in terms of gender, age and school level variables before and after the festival. As a method in the research, out of the experimental research designs, quasi-experimental design was used in accordance with the one-group pre-test-post-test design,. The sample of the study consists of primary, secondary and high school students who participated in Kartal Robotics and Coding Science Festival supported by TÜBİTAK, held in Kartal district of Istanbul province on 2-3-4 December 2021. The Science Festival Attitude Scale (SCI) was used as a data collection tool in the research and statistical package program was used to analyze the data obtained from the scale. As a result of the study, it was determined that primary, secondary and high school students generally stated that science festivals contributed to their personal development, they were interesting, and they wanted this process to be repeated frequently. However, it was observed that age, gender and school level were not variables that would make a significant difference in students' attitudes towards science festivals.

**Keywords:** TÜBİTAK (4007) Science Festival, The Science Festival Attitude Scale, Digital Transformation, Robotics

## Giriş:

Bilgi üretmenin ve bunu kullanmanın başlangıcı; merak etme, gözlemleme, harekete geçme ve deneyimleme adımlarını içerir. Bir bilim şenliğinin de bünyesinde tüm bu özellikleri barındırdığı düşünülmektedir. Bilim şenliklerinde tematik oyunlar, laboratuvar çalışmaları, mobil uygulamalar, sergiler, gösteriler, atölyeler, söyleşiler, seminerler, yaratıcı drama, proje tabanlı uygulamalar, oyun tabanlı uygulamalar, animasyon ve benzetim (simülasyon), artırılmış/sanal/karma gerçeklik uygulamaları, e-öğrenme uygulamaları, işbirlikli grup çalışmaları, STEAM gibi uygulamalar bulunur (TÜBİTAK 4007 Çağrı Metni, 2020, s.1). Bu nedenle, bilim şenliklerinin katılımcılar için üretkenliği ve hayata geçirmeyi desteklediği düşünülmektedir ki bu katılımcılar, henüz okuma yazma bilmeyen küçük yaş gruplarından yetişkin gruplarına kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu süreçteki yöntemler, çocukların keşfedilmeyi bekleyen potansiyellerinin kinetiğe dönüşmesini sağlarken, bilimsel okuryazarlığı ve bilimsel iletişimi de içerisinde barındırmaktadır.

Bilimsel iletişim, bilginin üretilmesiyle başlayan, yayılmasıyla devam eden ve kullanılmasını kapsayan bir süreç olmakla birlikte, bu sırada kültürel ve sosyal unsurlar ile karşılıklı etkileşim içinde olan dinamik bir faaliyet alanıdır (Burakgazi, 2017). Bu alan, iletişim araçları ve etkinliklerden yararlanarak bilgi ve beceriler ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin topluma doğrudan ulaştırılmasını sağlar (TÜBİTAK Bilim Genç 2016). Bilim iletişimi kaynakları; bazen kitap, gazete ve dergiler, bazen internet ve televizyon gibi araçlar, bazen de konferanslar, müzeler, bilim merkezleri ve bilim festivalleridir. Bu kaynaklar ve ortamlar, bilimsel bilgi, bilim insanları ve toplum arasındaki ilişkinin kurulması açısından köprü niteliği taşımaktadır (Özdemir & Koçer, 2020). Bu ilişkiler kurulurken, bilim insanlarının çoğunlukla kullandıkları bilgi iletişim araçları; grafikler, tablolar, diyagramlar, denklemler, modeller ve interaktif uygulamalar ve görsellerdir (4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Kılavuzu, 2019, s.12).

Bilgi iletişim araçlarını kullanarak bilimsel okuryazarlık vasıflarına sahip bir birey bilimin temel kavramlarını, bilimin doğasını, bilim adamını yönlendiren ahlaki değerleri, bilim ve toplum arasındaki etkileşimi ve farklılıkları, sosyal bilimlerle bilim arasındaki ilişkiyi kavrayabilmelidir (Pella, O’Hearn, & Gale, 1966). Bilim şenlikleri de tüm bunlara katkı sağlayabilmektedir. Merak duygusunu uyandırarak, deneme yapılma yoluyla keşfettirerek, bu esnada eğlendirerek, bilimsel bilginin, bilimsel bilgiyi üretme basamaklarının ve özellikle üretilen bu bilimsel bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağına temelleri bilim şenlikleri ile atılır. Bunun yanı sıra farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik yapıda bulunan öğrencilerin ve yetişkinlerin bir araya gelmesi, bilim ile teknoloji arasındaki bağlantının kurulması ve öğrencilerin buna yönelik olumlu tutum geliştirmesi, birçok disiplini bir arada bulundururken aynı zamanda eğlenceli hale getirmesi gibi avantajları sunan bir platformdur (Biber ve Başer, 2012; Dede & Yaman, 2003; Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine, & Hancianu, 2011; Doğanay, 2018).

Ülkemizde Bilim Şenlikleri birçok kurum ve kuruluş tarafından düzenlenmektedir. Bunlardan biri de TÜBİTAK’tır. Bilim şenliği kapsamında desteklenen TÜBİTAK projeleri; “TÜBİTAK 4004- Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, TÜBİTAK 4005- Yenilikçi Eğitim Uygulamaları, TÜBİTAK 4006- Bilim Fuarları, TÜBİTAK 4007- Bilim

Şenlikleri” dir. Bu şenlikler, bilimsel kavramları katılımcıların seviyesine uygun, günlük hayatta kullandığımız düzeyde açıklayarak; bilime olan merakı arttırmayı, bilimsel bilinci aşılama ve bilimsel düşünme basamaklarını kullandırmayı amaçlar. Bununla birlikte hızla değişen toplumsal ihtiyaçları karşılamak, daha pratik ve uygulanabilir çözümler sunabilmek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojileri hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bir başka ifade ile “dijital dönüşüm” (Karabacak & Sezgin, 2019; TÜBİTAK Bilgem, 2019) olarak da adlandırabileceğimiz bu değişim, tıpkı eğitim, sağlık, kamu, sanayi vb. alanlarında olduğu gibi bilim şenlikleri açısından da kaçınılmaz olmuştur.

Ülkemizde eğitim sisteminde yaşanan dijital dönüşümler; Eğitim 1.0: tarım toplumunun ihtiyacına cevap verme (Puncreobutr, 2016), Eğitim 2.0: endüstri toplumunun temel ihtiyaçlarını karşılama (Pooworavan, 2015), Eğitim 3.0: bilgi ve üretim odaklı yapılanma (Harkins, 2008), Eğitim 4.0: yenilikçi çağdaki toplumun ihtiyacı olan inovasyon ve eğitim odaklı süreç (Harkins, 2008) olarak özetlenebilir (Kocaman Karaoğlu, Bal, & Çimşir, 2020). Gerçekleşen bu dijital dönüşümler ve son yıllarda ilerleyen teknoloji ile gelişen bilim; hem öğrenci, hem öğretmen, hem de yetişkinlerin sahip oldukları becerileri geliştirip, yeni beceriler edinmelerini gerektirmektedir. Bu becerilerden bazıları bilgi işlemsel düşünme, eleştirel düşünme, matematik ve mühendislik becerileri, yaratıcı düşünme ve problem çözebilmeyi içeren davranışlardır (Yılmaz, Gülgün, Çetinkaya & Doğanay, 2018). Bilim şenlikleri, bu becerileri kapsayan, Robotik ve Kodlama, STEM (fen, matematik, mühendislik ve teknoloji), Yazılım, Arttırılmış ve Sanal Gerçeklik, 3D Yazıcı gibi öğretim yaklaşımlarını bir arada sunmaktadır (Çorlu & Aydın, 2016). Bunlardan “Robotik ve Kodlama” alanı, ülkemizde de oldukça yaygınlaşmış olup, erken yaşlardan itibaren eğitimleri verilmektedir. Böylece çocukların erken yaşlarda algoritmik düşünme becerileri geliştirilmekte ve birçok alanda karşılaştıkları problemlere karşı yaratıcı düşünceleri sağlanmaktadır. Bu da problem çözmelerini daha kolay hale getirmektedir (Göksoy & Yılmaz, 2018).

Tüm bu bahsedilenler bağlamında bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK 4007 kodlu bilim toplum destek programları kapsamında gerçekleşmiş olan Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği adlı projeye katılan öğrencilerin bilim şenliklerine yönelik tutum ölçeğine verdikleri puanlar ile değerlendirme yapmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keçeci, Kırbağ Zengin ve Alan (2017) tarafından geliştirilen Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ise “Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği’ne katılan öğrencilerin tutumlarında şenlik öncesinde ve sonrasında cinsiyet, yaş ve okul kademesi değişkenleri açısından farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği’ne katılan öğrencilerin

- “Bilim Şenliklerinin Kişisel Gelişime Katkısı”
- “Bilim Şenliklerinin Sosyal Yaşama Etkisi”
- “Bilim Şenliklerinin İlgi Çekici Olduğuna İnanç” alt boyutlarına göre tutum düzeyleri nedir?

- d. Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- e. Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik süreç öncesi ve sonrası tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki var mıdır?
- f. Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumları;
  - i. Cinsiyet,
  - ii. Yaş,
  - iii. Okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test deseni-ne uygun olarak yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma deseninde katılımcılara deney öncesinde ön test, deney sonrasında son test uygulanır. Yapılan deneyin ne kadar etkili olduğunu, uygulanan bu testlerin arasındaki puan farkı gösterir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Veri toplama aracı, TÜBİTAK tarafından desteklenen bilim şenliğine katılan öğrencilere, ön-test ve son-test olarak iki kez uygulanmıştır.

Çalışmanın örneklemini, 2-3-4 Aralık 2021 tarihlerinde, İstanbul ili, Kartal ilçesinde düzenlenen TÜBİTAK tarafından desteklenen Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği' ne katılan ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubunun demografik yapısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

Değişken	Düzyey	f	%
Cinsiyet	Kadın	116	54,2
	Erkek	98	45,8
Yaş	7-10 yaş	69	32,2
	11-14 yaş	91	42,5
	15-18 yaş	54	25,2
	İlkokul	48	22,4
Okul Kademesi	Ortaokul	111	51,9
	Lise	55	25,7
	Toplam	214	100



Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %54,2’si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş değişkeni açısından %32,2’si 7-10 yaş arasında, %42,5’i 11-14 yaş arasında, %25,2’si ise 15-18 yaş arasındadır. Okul kademesi değişkeni açısından %22,4’ünün ilkokul, %51,9’unun ortaokul ve %25,7’sinin de lise öğrencisi olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Keçeci, Kırbağ Zengin ve Alan (2017) tarafından geliştirilmiş olan Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ)’ dir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan ölçme aracı 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “kesinlikle katılmıyorum (1)” olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı, bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna yönelik inanç, bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi olmak üzere üç alt boyutta ve 11 olumlu, 11 olumsuz, toplam 22 madde içermektedir. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.82 şeklinde hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve maddelerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2

Ölçeğin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 18
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	2, 5, 8, 11, 14, 19, 20
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	12, 13, 15, 16, 17, 21, 22

Araştırmada kullanılan ölçek sayesinde ortaya çıkan verilerin analizi yapılırken kullanılan program SPSS 22 istatistik paket programıdır. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce Bilim Şenliği Tutum Ölçeğinde bulunan ters maddeler (Madde 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 18, 19, 20, 21) düzeltilerek yeni değerler atanmıştır. Analiz için ilk olarak toplanan verilerin normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, ve basıklık-çarpıklık değer karşılaştırması kullanılmaktadır (Kalaycı, 2009, s. 212). Bunun yanında normallik dağılımını test etmek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değer aralığı da kullanılmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Tablo 3’teki ölçeğe verilen puanların dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri, +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olduğundan dağılım, normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3

Normallik Varsayımı İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	$\bar{X}$	ss	çarpıklık	basıklık
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı ön test ortalaması	4,122	,5856	-,524	-,245
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı son test ortalaması	4,158	,6233	-,685	-,130
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi ön test ortalaması	3,874	,6495	-,504	-,320
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi son test ortalaması	3,846	,6813	-,513	-,463
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç ön test ortalaması	4,158	,5178	-,620	,179
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç son test ortalaması	7,155	1,080	-,729	,367
Genel ön-test ortalaması	4,055	,4706	-,403	-,515
Genel son-test ortalaması	4,037	,5240	-,533	-,575

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, sonra birinci alt probleme bağlı olarak ölçeğin toplam puanları için  $\bar{X}$  (aritmetik ortalama) ve ss (standart sapma) değerleri saptanmıştır.

Araştırmada ikinci alt probleme bağlı olarak, ölçeği oluşturan; bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı, sosyal yaşama etkisi ve ilgi çekici olduğuna inanç alt boyutlarında, öğrencilerin tutumlarında süreç sonunda bir değişiklik olup olmadığına karar vermek için *bağımlı örneklem t-testi*, kullanılmıştır.

Araştırmada üçüncü alt problem için, Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi ile öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik süreç öncesi ve sonrası tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada dördüncü alt probleme bağlı olarak, Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerin, tutumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla; iki kategorili "cinsiyet" değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, "okul kademesi" ve "yaş" değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) % 95 güven aralığında uygulanmıştır. Bir ya da daha fazla faktör içeren grupların, birden fazla bağımlı değişken açısından anlamlı bir farklılığı olup olmadığını test etmek için MANOVA analizi kullanılır. Diğer bir deyişle grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2007, 137). Grup ortalama puanlarını karşılaştırmada Wilks Lambda ( $\lambda$ ) testi kullanılmıştır. MANOVA için hesap edilen  $\lambda$  değeri anlamlı çıkarsa grupların bağımlı değişken

bakımından gözlenen bu farklarının kaynağını yorumlamak için de grupların 3 ya da daha fazla olması durumunda post-hoc çoklu testleri kullanılabilir (Büyükoztürk, 2007, 137).

TÜBİTAK Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerin ön test ve son testte ölçeğin maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ve değişim miktarı belirlenmiştir. İlgili veriler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

*Ölçek Maddelerinin Ön Test ve Son Test Ortalamaları ve Değişim Miktarları*

Alt Boyut	M. No	Madde	Ön Test Ortalama	Son Test Ortalama	Değişim Miktarı	
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	1	Bilim şenlikleri ufku genişletir.	4,294	4,453	,158	
	3	Bilim şenlikleri sahip olduğum bilgi düzeyimi artırmaz.	4,042	4,280	,238	
	4	Bilim şenliklerine katılmak okul derslerimde başarıyı artırır.	3,850	3,883	,032	
	6	Bilim şenliklerinde kazandığım bilgiler günlük hayattaki problemlere çözüm üretmemde fayda sağlar.	4,149	4,084	-,065	
	7	Bilim şenliklerine katılmam bana bir fayda sağlamaz.	4,355	4,308	-,046	
	9	Bilim şenlikleri bana fayda sağlayacağı için istekle katılırım.	4,359	4,322	-,037	
	10	Bilim şenliklerinde problem çözme becerim gelişir.	4,182	4,163	-,018	
	18	Bilim şenlikleri fen alanında bir meslek seçmemi etkilemez.	3,743	3,775	,032	
			Alt Boyut Ortalaması	4,122	4,158	,036

Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	2	Bilim insanı olmak istediğim için bilim şenliklerine katılmak isterim.	2,677	2,579	-,098
	5	Öğretmenim istediği için bilim şenliklerine katılırım.	3,616	3,747	,130
	8	Bilim şenliklerine velimin isteği üzerine katılırım.	3,635	3,705	,070
	11	Bilim şenlikleri toplum içinde bana fayda sağlamayacağı için katılmaya gerek duymam.	4,261	4,000	-,261
	14	Bilim şenliklerine kendi isteğim ile katılırım.	4,196	4,215	,018
	19	Bilim şenliklerine öğretmenlerimin gözüne girmek için katılırım.	4,289	4,313	,023
	20	Arkadaşlarım arasında popülerliğim artsın diye bilim şenliklerine katılırım.	4,443	4,364	-,079
		Alt Boyut Ortalaması	3,874	3,846	-,028
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	12	Bilim şenlikleri sadece eğlenceli vakit geçirmemi sağlar.	3,294	3,219	-,074
	13	Bilim şenliklerine katılmak beni mutlu eder.	4,406	4,406	,000
	15	Bilim şenliklerinde yapılan deneyler ilgimi çeker.	4,537	4,434	-,102
	16	Bilim şenlikleri meslek seçimimde yol göstericidir.	4,070	3,953	-,116
	17	Bilim şenliklerinde öğrendiğim deneyleri arkadaşlarıma da öğretmek isterim.	4,070	3,939	-,130
	21	Bilim şenlikleri bilime yönelik ilgi ve merakımı artırmaz.	4,317	4,200	-,116
	22	Bilim şenliklerinde yapılan deneyleri tekrar denemek ve yapmak isterim.	4,415	4,467	,051
		Alt Boyut Ortalaması	4,158	7,155	2,996
	Genel Ortalama	4,055	4,037	-,017	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 22 maddenin 14 tanesindeki değişim negatif, 8 tanesinde ise pozitif yöndedir. 'Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı' alt boyutunda, 8 maddenin 4 tanesi pozitif, 4 tanesi negatif; 'Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi' alt boyutunda 7 maddenin 4 tanesi pozitif, diğerleri negatif; 'Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç' alt boyutunda 7 maddenin 1 tanesi eşit, 1 tanesi pozitif, 5 tanesi ise negatif yönde değişim göstermiştir.

Ölçekte bulunan maddelerin değişimini teker teker incelemek yerine, her alt boyutun istatistiksel olarak değişimine bakılmıştır. Bunun üzerine, öğrencilerin ön teste ve son teste vermiş oldukları puanlarının alt boyutlar açısından anlamlı düzeyde bir değişim görülüp görülmediği incelenmiştir. Ön test ve son test karşılaştırmalarında kullanılan bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Buna göre bağımlı örneklem t-testi analizinin sonuçları Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5

*Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ) Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Test	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	214	4,122	,585	213	-1,452	,148
	Son Test	214	4,158	,623			
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	214	3,874	,649	213	,848	,397
	Son Test	214	3,846	,681			
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	214	4,158	,517	213	-52,830	,000
	Son Test	214	7,155	1,080			
Genel ortalama	Ön Test	214	4,055	,470	213	,836	,404
	Son Test	214	4,037	,524			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerde, sadece "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" [ $t^{(213)}=-52.830$  ;  $p=0.000<0.05$ ] alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür.

"Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı" [ $t^{(213)}=-1.452$  ;  $p=0.148>0.05$ ], "Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi" [ $t^{(213)}=.848$  ;  $p=0.397>0.05$ ] alt boyutlarında ve genel ortalama [ $t^{(213)}=.836$  ;  $p=0.404>0.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

“Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” alt boyutunda bağımlı örneklem t-testine ilişkin bulgular, anlamlı bir değişim oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Değişim için Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen’e göre (1988) etki değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere üç değer halinde sırasıyla küçük, orta ve yüksek etki olarak sınıflandırılabilir. Bu araştırmada ise etki büyüklüğü için kullanılan Cohen d katsayısı; “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” alt boyutunda 0.406 bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin; “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” alt boyutunda etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Öğrencilerin bilim şenliğine yönelik tutumlarındaki değişimin nasıl olduğunu incelemek amacıyla ön test ve son test puanları için Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi yapılmıştır. Böylelikle her bir alt boyut için ön test ve son test puanları arasındaki değişimin ilişkili olup olmadığı incelenmiş, veriler Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Test	N	$\bar{X}$	ss	r	p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	214	4,122	,585	,814	,000
	Son Test	214	4,158	,623		
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	214	3,874	,649	,737	,000
	Son Test	214	3,846	,681		
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	214	4,158	,517	,667	,000
	Son Test	214	7,155	1,080		
Genel ortalama	Ön Test	214	4,055	,470	,808	,000
	Son Test	214	4,037	,524		

Tablo 6’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin ön test ve son test puanlarının Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi sonucunda; “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” ( $r=.667$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda istatistiksel açıdan pozitif yönde, orta düzeyde, doğrusal bir ilişki saptanmıştır. “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” ( $r=.814$ ;  $p<.05$ ), “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” ( $r=.737$ ;  $p<.05$ ), ve ön test ve son test genel puan ortalamalarında ( $r=.808$ ;  $p<.05$ ), istatistiksel açıdan pozitif yönde, yüksek düzeyde, doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Bu nedenle, gerçekleştirilen sürecin başında ve sonunda uygulanan tutum ölçeği sonuçları öğrenciler için anlamlı düzeyde ilişkilidir. Tutum ölçeğinin; “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” ve “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” alt boyutlarında görülen değişimler öğrenci puanlarına göre son test lehinedir.

Bu aşamadan sonra öğrencilerin ön teste ve son teste verdikleri puanların, tutum ölçeğinin alt boyutları açısından, cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir değişim gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulduğu gibidir.

Tablo 7

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	(Sig) p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön	Kadın	116	4,119	,596	212	-,067	,947
	Test	Erkek	98	4,125	,575			
	Son	Kadın	116	4,131	,606	212	-,699	,485
	Test	Erkek	98	4,191	,643			
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön	Kadın	116	3,871	,606	212	-,063	,950
	Test	Erkek	98	3,877	,699			
	Son	Kadın	116	3,817	,684	212	-,670	,503
	Test	Erkek	98	3,880	,679			
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön	Kadın	116	4,136	,493	212	-,681	,497
	Test	Erkek	98	4,185	,547			
	Son	Kadın	116	7,036	1,072	212	-1,758	,080
	Test	Erkek	98	7,295	1,077			
Genel Ortalama	Ön	Kadın	116	4,046	,464	212	-,296	,767
	Test	Erkek	98	4,065	,479			
	Son	Kadın	116	3,996	,526	212	-1,238	,217
	Test	Erkek	98	4,085	,519			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin, “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” ile genel ortalama ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Buradan hareketle bilim şenliğine katılan öğrencilerin cinsiyetinin, öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı söylenebilir.



Tablo 8

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı			Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi			Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç			Genel Ortalama		
	İlkokul	Orta okul	Lise	İlkokul	Orta okul	Lise	İlkokul	Orta okul	Lise	İlkokul	Orta okul	Lise
N	48	111	55	48	111	55	48	111	55	48	111	55
Ön Test $\bar{X}$	4,122	4,121	4,122	3,913	3,819	3,950	4,211	4,181	4,067	4,084	4,044	4,050
Ön Test ss	,604	,559	,629	,749	,618	,617	,460	,529	,539	,498	,450	,491
Son Test $\bar{X}$	4,184	4,166	4,120	3,961	3,786	3,867	7,276	7,189	6,981	4,105	4,027	3,998
Son Test ss	,657	,606	,636	,671	,675	,700	1,140	1,081	1,020	,547	,522	,511
Box's M Anl.		,108			,024			,013			,111	
Wilks' Lambda		,996			,013			,018			,991	
F		,231			,690			,968			,449	
(Sig) p		,921			,599			,425			,773	
$\Gamma^2$		,002			,006			,009			,004	

Tablo 8 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Box's testi sonucu elde edilen anlamlılık değeri,  $p > 0,05$  olduğunda Wilks' Lambda değeri ve ona bağlı olan diğer veriler kullanılabilir. Burada "Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi" ve "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutları dışında diğer alt boyut ve genel ortalamada bu değer 0,05'ten büyük olduğu gözlenmektedir. Box's testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olması durumunda ise Pillai's Trace değeri ve ona bağlı olan diğer değerler kullanılmalıdır. "Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi" ve "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutları için Pillai's Trace değeri, diğer alt boyut ve genel ortalama için ise Wilks' Lambda değeri kullanılmıştır. Tüm alt boyutlarda ve genel ortalama ön test ve son test puan ortalamaları arasında, okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Tablo 9

*Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları*

	Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı			Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi			Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç			Genel Ortalama		
	7-10y	11-14y	15-18y	7-10y	11-14y	15-18y	7-10y	11-14y	15-18y	7-10y	11-14y	15-18y
N	69	91	54	69	91	54	69	91	54	69	91	54
Ön Test $\bar{X}$	4,172	4,074	4,138	3,913	3,797	3,955	4,213	4,164	4,079	4,102	4,015	4,061
Ön Test ss	,592	,558	,624	,694	,627	,622	,456	,549	,537	,479	,454	,489
Son Test $\bar{X}$	4,204	4,137	4,136	3,979	3,731	3,870	7,286	7,145	7,004	4,119	3,991	4,009
Son Test ss	,643	,608	,630	,661	,668	,706	1,081	1,114	1,015	,533	,523	,509
Box's M Anl.		,123			,011			,000			,057	
Wilks' Lambda		,991			,035			,012			,985	
F		,494			1,890			,635			,813	
(Sig) P		,740			,111			,638			,518	
$\Gamma^2$		,005			,018			,006			,008	

Tablo 9 incelendiğinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Box's testi sonucu elde edilen anlamlılık değeri,  $p > 0,05$  olduğundan; "Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı" alt boyutu ile genel ortalamada Wilks' Lambda değeri kullanılmıştır. "Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi" ile "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutlarında box's testi sonucu elde edilen anlamlılık değeri,  $p < 0,05$  olduğundan Pillai's Trace değeri kullanılmıştır. Tüm alt boyutlar ve genel ortalama ön test ve son test puan ortalamaları arasında, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

### Sonuç:

Araştırma kapsamında, gerçekleşen TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'nin birçok yaş grubunun Robotik ve Kodlamaya karşı olumlu tutum geliştirmesini ve geleceğin teknolojilerini geliştirecek olan gençlerin, bu teknoloji ile erken yaşta tanışmasını sağladığı düşünülmektedir. Bu tanışmanın, çocukların el-göz koordinasyonlarını, bilgi işlemsel düşünme becerilerini ve ince motor becerilerini geliştirdiği gibi, ekip çalışması ve işbirliği yapabilmelerini sağlamaya (Lee, Sullivan & Bers, 2013), çocukların problem çözme, meta-bilişsel ve muhakeme becerileri geliştirmelerine (Akyol-Altun, 2018; Elkin, Sullivan & Bers, 2014), sunduğu zengin fırsatlar sayesinde problemlerin çözümünde farklı yollar deneyebilmeyi öğretmeye (Canbeldek, 2020) katkı sağladığı söylenebilir.

TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği hakkında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerini görüşlerinin alındığı bu çalışmada, 48 ilkokul, 111 ortaokul ve 55 lise öğrencisi grubundan değerlendirmeleri alınmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde çoğunlukla öğrencilerin yapılan TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliğinden fazlasıyla memnun kaldıkları, bu projelerin sıklıkla tekrarlanması ve belirli periyotlarda (ayda 1 şeklinde) sürekli hale getirilmesi konusunda olumlu görüşler ortaya koydukları belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, daha önce yapılmış araştırma sonuçları ve konuyla ilgili alan yazıları ile de paralellik göstermektedir. Örneğin, Yavuz, Büyükekşi ve Işık Büyükekşi (2014) bilim şenliklerinin öğrencilerin bilimsel inanışlarına olumlu katkı sağladığını; Doğanay (2018) ise bilim şenliklerinin öğrencilerin fen ve mühendislik alanına yönelik düşünce ve becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sonucunda TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği hakkında varılan sonuçları özetleyecek olursak;

- Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı, sosyal yaşama etkisi alt boyutlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmüştür.
- Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç alt boyutundaki bulgular, anlamlı bir değişim oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin; "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutunda etki büyüklüğünün pozitif yönde ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

- c. Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrenciler için sürecin başında ve sonunda tutum ölçeği sonuçları anlamlı düzeyde ilişkili olup, "Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı" ve "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutlarında görülen değişimler, pozitif ve olumlu yönde olduğu görülmüştür.
- d. Kartal Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet ve okul kademesinin, anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı görülmüştür.
- e. Yapılan TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliğinde öğrenciler 21.yy becerilerini ortaya çıkaran STEM etkinlikleri, robotik etkinlikleri, kodlama etkinlikleri ve teknoloji ile mühendisliği birleştiren atölyelere daha çok ilgi göstermişlerdir.
- f. Genel olarak öğrenciler yapılan TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bilim şenliklerine yönelik eğilimlerinin son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına dayanarak bilim şenlikleri üzerine bundan sonra çalışma yapmak isteyen kişilere sunulabilecek öneriler şunlardır;

1. İlk olarak nitelikli ve işin ehli atölye liderlerinin oluşturduğu bir ekip gerekmektedir. Çünkü bu süreç, öncesi ve sonrasında yoğun bir emek istemektedir.
2. Bilim şenliklerinin istenilen performansa ulaşması için paydaşlar ile yoğun bir işbirliği ve iletişim gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlik planının çok iyi hazırlanması gerekmektedir.
3. Yapılan bu çalışma ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ancak katılımcıların geniş bir kitleden olması nedeniyle (okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite) yapılan gözlemler ve geri dönütler sonucunda özellikle lise ve üniversite düzeyinde de bu tür çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca özellikle daha fazla lise öğrencilerinin bilgilendirilerek bu tür etkinliklere katılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

**NOT:** Bu çalışma "TÜBİTAK 4007-Bilim Şenlikleri Destekleme Programı" kapsamında 119B345 nolu "TÜBİTAK 4007 Robotik ve Kodlama Bilim Şenliği" projesinin sonucunda elde edilmiştir.

**Kaynakça:**

AKYOL-ALTUN, C. (2018), Okul öncesi öğretim programına algoritma ve kodlama eğitimi entegrasyonunun öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BİBER, M., & Başer, N. (2012), "Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi", **PDÖ Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme**, 17(1): 12-33.

BURAKGAZİ, S. G. (2017), "Selçuk İletişim", **Kritik Olaylar, Politik Dokümanlar, Raporlar ve Araştırmalar Işığında Türkiye'de Bilim İletişimi**, 10(1): 232-261.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CANBELDEK, M. (2020), Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi <http://hdl.handle.net/11499/35067>

CHRISTENSEN, L.B., JOHNSON, R.B., & TURNER, L.A. (2015), **Araştırma Yöntemleri Desen Ve Analiz**, (Çeviren : Ed. Ahmet Alpay), Ankara: Anı Yayıncılık.

COHEN, J. (1988), **Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences (2nd Ed.)**, Taylor & Francis Group, New York: Routledge.

ÇORLU, M., & AYDIN, E. (2016), "International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology", **Evaluation of learning gains through integrated STEM projects**, 4(1): 20- 29.

DEDE, Y., & YAMAN, S. (2003). "Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi", **Fen Ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi Ve Değerlendirilmesi**, 1,23(1): 17-132.

DİONNE, L., REIS, G., TRUDEL, L., GUILLET, G., KLEİNE, L., & HANCIANU, C. (2011). "International Journal of Science and Mathematics Education", **Students' Sources Of Motivation For Participating In Science Fairs: An Exploratory Study Within The Canada-Wide Science Fair 2008**, 12(10): 669-693.

DOĞANAY, K. (2018). Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

ELKİN, M., SULLIVAN, A., & BERS, M.U. (2014), "Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice", **Implementing a robotics curriculum in an early childhood Montessori classroom**, 13: 153-169.

GÖKSOY, S., & YILMAZ, İ. (2018), "Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi", **Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Ve Öğrencilerinin Robotik Ve Kodlama Dersine İlişkin Görüşleri**, 8(1) : 178-196

KARABACAK, Z., & SEZGİN, A. (2019), "Türk İdare Dergisi", **Türkiye'de Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık**, 1, 488: 319-342

KEÇECİ, G., KIRBAĞ ZENGİN, F. ve ALAN, B. (2017), “International Journal Of Eurasia Social Sciences”, **Bilim Şenliği Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması**, 8(27): 562-575.

KOCAMAN KARAOĞLU A., BAL K., & ÇİMŞİR E. (2020), “Üniversite Araştırmaları Dergisi”, Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm, 3(3): 147 - 158

LEE, K., SULLIVAN, A., & BERS, M. U. (2013), “Computers in the Schools”, Collaboration By Design: Using Robotics To Foster Social Interaction In Kindergarten, 30(3): 271-281.

ÖZDEMİR, Ş. , & KOÇER, DN. (2020), “ISSN: 1304-4796 Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi”, **21. Yüzyılda Türkiye’nin Bilim İletişimi Uygulamaları Üzerine Bir Çalışma**, 18 (Özel Sayı): 373-392

PELLA, M. O., O’HEARN, G. T. & GALE, C. G. (1966). “Journal of Research in Science Teaching”, **Referents to Scientific Literacy.**, 4: 199–208.

SAYIR, E. (2018). “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmalarının Nitelik Ve Nicelik Olarak Geliştirilmesine Yönelik Durum Analizi. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

TABACHNÍCK, B. G. & FİDELL, L. S. (2013), *Using multivariate statistics*. (sixth ed.) Boston: Pearson

TÜBİTAK Bilim Genç 2016, <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/bilim-iletimi>

TÜBİTAK Bilgem. (2019). Dijital dönüşüm nedir? Retrieved from <https://www.dijitalakademi.gov.tr/>

TÜBİTAK 4007 Çağrı Metni, 2020 [https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4007\\_cagri\\_metni\\_2020.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4007_cagri_metni_2020.pdf)

YILMAZ, A., GÜLGÜN, C., ÇETİNKAYA, M., & DOĞANAY, K. (2018), “Journal of Education and Training Studies”, **Initiatives and new trends towards STEM education in Turkey.**, 6(11a): 1-10. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3795>.

4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Kılavuzu, 2019 [https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006\\_bilim\\_fuarlari\\_kilavuzu.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006_bilim_fuarlari_kilavuzu.pdf)

### Extended Abstract:

The beginning of producing and using knowledge; It includes the steps of wondering, observing, acting and experiencing. It is thought that a science festival also contains all these features. Thematic games, laboratory studies, mobile applications, exhibitions, shows, workshops, interviews, seminars, creative drama, project-based applications, game-based applications, animation and simulation, augmented/virtual/mixed reality applications, e-learning applications, applications such as STEAM, collaborative group studies at Science Festivals must exist.

Science festivals are project studies that include activities and practices that bring together many participants from illiterate age groups to adult groups, ensure the dissemination of scientific communication and scientific literacy, and support the establishment of the relationship between scientific knowledge, technology and society. One of the most important aims of these studies is to enable the members of the society to develop a positive attitude towards science. In this context, the aim of the research is to examine whether there is a difference in the attitudes of the students participating in the project called Kartal Robotics and Coding Science Festival, which took place within the scope of TÜBİTAK 4007 coded science society support programs, in terms of gender, age and school level variables before and after the festival. As a method in the research, quasi-experimental design was used in accordance with the one-group pre-test-post-test design, one of the experimental research designs. The sample of the study consists of primary, secondary and high school students who participated in the Kartal Robotics and Coding Science Festival supported by TÜBİTAK, held in Kartal district of Istanbul province on 2-3-4 December 2021. The tool used to collect the data of the research is the Science Festival Attitude Scale (BŞTÖ). Statistics package program was used to analyze the data obtained from these scales.

Approximately 54.2% of the students participating in the research are female students. According to the age variable, 32.2% are between the ages of 7-10, 42.5% are between the ages of 11-14 and 25.2% are between the ages of 15-18. According to the school level variable, 22.4% were primary school students, 51.9% were secondary school students and 25.7% were high school students.

Frequency and percentage distributions describing the demographic characteristics of the students in the research group were calculated, then  $\bar{x}$  (arithmetic mean) and  $s$  (standard deviation) values were determined for the total scores of the scale, depending on the first sub-problem.

Depending on the second sub-problem in the research; The dependent sample t-test was used to decide whether there was a change in students' attitudes at the end of the process in the sub-dimensions of the contribution of science festivals to personal development, its effect on social life and the belief that.

For the third sub-problem in the research, the relationship between Pearson Product Moment Correlation analysis and students' attitudes towards science festivals before and after the process was examined.

Depending on the fourth sub-problem in the research, in order to determine whether the opinions of the students participating in the Kartal Robotics and Coding



Science Festival differed; A two-category “gender” variable was used. Accordingly, independent samples t-test was used to determine whether there was a significant change between the means. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was applied at 95% confidence interval in order to determine whether there was a significant difference between the means according to the “school level” and “age” variables.

Pearson Moment Product Correlation Analysis was conducted for the pre-test and post-test scores in order to examine how the students’ attitudes towards the science festival changed. Thus, it was examined whether the change between the pre-test and post-test scores for each sub-dimension was related.

An independent sample t-test analysis was conducted to determine whether the scores given by the students in the pre-test and post-test showed a significant change according to gender in terms of the sub-dimensions of the attitude scale.

As a result of the study, it was determined that primary, secondary and high school students generally stated that science festivals contributed to personal development, they were interesting, and they wanted this process to be repeated frequently. However, it was observed that age, gender and school level were not variables that would make a significant difference in students’ attitudes towards science festivals.

In general, it was determined that students had positive thoughts about the TÜBİTAK 4007 Robotics and Coding Science Festival, and their tendencies towards the science festival were in favor of the post-test.

Based on the results of the research, the suggestions that can be offered to those who want to work on science festivals in the future are as follows;

1. First, a team of qualified and competent workshop leaders is required. Because this process requires a lot of effort before and after.
2. Science festivals require intensive cooperation and communication with stakeholders in order to achieve the desired performance. For this reason, the activity plan should be prepared very well.
3. This study was carried out at primary, secondary and high school levels. However, since the participants are from a large population (preschool, primary school, secondary school, high school, university), it is recommended to conduct such studies, especially at the high school and university level, as a result of observations and feedback. In addition, it is thought that it would be appropriate for more high school students to participate in such activities by being informed.

## **Eğitimde Etik Ve Ahlaki Değerlerin Artan Önemi**

### **The Increasing Importance Of Ethics And Moral Values In Education**

Fuat UZUN\*

#### **Öz**

Çok kültürlü olarak nitelendirilen günümüz dünyasında, çeşitli kültürlerden ve etnik gruplardan gelen insanlar arasında, küreselleşmenin de etkisiyle artan ve gelişen işbirliğinin yanında, birçok alanda çatışma ve yanlış anlamaların meydana geldiğini görmek mümkündür. Dünyamız, birçok nedene bağlı olan çatışmalar ve benzeri görülmemiş sosyal hareketlilik nedeniyle stabil olmayan bir yapıyla karakterize edilebilir. Halen dünyanın çok farklı bölgelerinde devam eden ve uzun yıllardır devam eden çatışmalar, uluslararası toplumun bu çatışmalara dahil olması ve/veya özellikle bu bölgelerden kaynaklanan göç hareketlerinden etkilenmesi, başta sağlık ve ekonomik sorunlar olmak üzere çok boyutlu toplumsal sorunlara yol açması ve aradan uzun zaman geçmesine karşın bu sorunlara çözüm bulunamaması konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Bu durumda küresel düzeyde etik değerlerin dikkate alınması çatışma ve yanlış anlamaları önemli ölçüde ortadan kaldıracaktır ve farklı toplumlar arasındaki iletişimde etik davranış daha önemli hale gelir, bu da esasında küresel vatandaş anlayışını ve farklı kültürler arasındaki işbirliğini geliştirebilir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak ve yönlendirmek amacıyla, küreselleşen günümüz dünyasında toplumun ve dünyanın çok kültürlü algısına uyum sağlamanın önemi yadsınamaz. Bu nedenle çalışmada; insanlar arasındaki ilişkilerin daha olumlu yönde gelişmesinde

\* Dr., Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Ankara-Türkiye, fuat2244@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3069-4758

etiğin önemine odaklanarak, daha sağlıklı ve ortak anlayışı esas alan ilişkilerin kurulmasında evrensel bir gelişim aracı olan eğitim sürecinde dikkate alınması ve öğrencilere bu değerlerin kazandırılmasının önemi ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Etik, çok kültürlü toplumlar, kültürel değerler, eğitimde etik değerler

### Abstract

In today's world, which is described as multicultural, it is possible to see that there are conflicts and misunderstandings in many fields, as well as the increasing and developing cooperation between people from various cultures and ethnic groups. Our world can be characterized by an unstable structure due to multi-cause conflicts and unprecedented social mobility. Conflicts that are still going on in many different parts of the world and have been going on for many years, the involvement of the international community in these conflicts and/or the fact that they are affected by the migration movements arising from these regions, cause multidimensional social problems, especially health and economic problems, and despite the fact that a long time has passed. The inability to find solutions to these problems makes the issue even more important. In this case, ethical values at the global level can significantly eliminate conflicts and considering misunderstandings, and ethical behavior becomes more important in communication between different societies, which can actually improve the understanding of global citizens and cooperation between different cultures. In order to prepare and guide students for the future, the importance of adapting to the multicultural perception of the society and the world in today's globalizing world cannot be denied. Therefore, in the study; focusing on the importance of ethics in the development of relations between people in a more positive way, it has been tried to reveal the importance of taking these values into consideration in the education process, which is a universal development tool, in the establishment of relations based on healthier and common understanding, and the importance of gaining these values to the students.

**Keywords:** Ethic, multi-cultural societies, cultural values, ethic values in education

## Giriş

Etik, diğer toplumsal sistemlere de insan gücü altyapısını hazırladığından eğitimde çok önemli bir rol oynar. Etik, bağlılık ve ahlaki görev ile iyi ve kötü ile uğraşma disiplini olarak yorumlanır. Etik, eylemleri doğru ve yanlış yapan yerleşik düzeylerdir. Etik için temel unsurlardan olan dürüstlük ve disipline gelindiğinde, dürüstlük diğerleri gibi benzersiz değerler olarak sınıflandırılır ve bunlar günlük rutinlerde uygulanır. Etik, davranışı etkiler ve bir bireyin doğru seçenekleri yapmasına izin verir (Weinstein, 2017).

Etik olmadan hayatı yönetmek ve sorumlu davranmak çok zordur. Etiğin önemi yaşamın hiçbir aşamasında göz ardı edilemez. Bireyin karakterinin şekillenmesinde çok önemli bir aşama olan eğitim alanında uygulanması ise çok önemlidir. Eğitimde etik sistemin sorunsuz çalışmasına da yardımcı olur. Etik, neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğunun standartlarını belirler, bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çıkarlarını korur. Eğitimde Etik, yıllar içinde büyük önem kazanmıştır ve kurumlar, öğrencilerin etiği anlamalarına ve yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olmasına yardımcı olacak programlar geliştirmişlerdir (NEA, 2020). Eğitimde etik, hem öğretmenler hem de öğrenciler için erişilebilirdir. Özellikle örgün eğitimde ve yatılı okullarda öğrencileri etik konusunda bilinçlendirmek öğretmenin temel görevlerinden biridir. Eğitim planlamacıları ve okul yönetimleri de sık sık öğretmenlere meslekleri için geçerli olan etik kurallar hakkında bilgi verme görevini üstlenir ve bunu hizmet içi eğitim konusu olarak ele alırlar.

Eğitim insan hakkının temel bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Etik eğitiminin amacı ise etiği doğrudan öğretmek değildir. Bu bilgi birikimini sağlamak esas amaçtır. İlk amaç, bireylerin, sorunların etik boyutlarını tanımalarına ve diğerlerinin yanı sıra sağlık, ekonomi ve politika gibi çeşitli alanlardaki etik sorunları ele almalarına imkan sağlayacak entelektüel boyutları geliştirmektir. Etik eğitiminin ikinci amacı ise, kişinin amaçlarına yönelik, özellikle özeleştirici yeteneği ile kişisel ve kolektif insan eylemlerinin teorik ve pratik etkisine yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir (Hutchings, 2016).

Günümüzde etik hayatın her alanında önemli bir yere sahiptir. Eğitim aynı zamanda insan yaşamının temel bir yöntemidir. Dolayısıyla eğitimde etik çok hayati ve üretken bir role sahiptir. Daha iyi bir vatandaş olmak için eğitim sisteminde etik bir boyut olarak yer almalıdır. Eğitim, insan yaşamının temel bir yöntemi olduğundan, etik eğitimde de önemli ve hayati bir konu haline gelmiştir. Etiğin önemini anlamak için eğitim sistemine etiğin yerleştirilmesi esastır (Biesta, 2006).

Etik, günümüz dünyasında felsefenin en temel ve işleyen dalıdır, karar vermenin de önemli bir parçasıdır. Ancak öğrencilere etik olarak düşünceleri öğretilmez. Öğrenciler etik ile ahlakın arasındaki farkı anlayamayabilirler. Öğrencilere etik eğitimi vermeden öğrencileri iyi analiz etmek gerekir. Belki öğrencilerin ahlaki değerleri etiği anlamasına yardımcı olur ve bu nedenle öğretilmesine gerek yoktur (Josefova, 2009). Eğitimde etik, ister farkındalık ve anlayış, isterse tüm dünyada etik davranmak için daha fazla motivasyon açısından olsun, öğrencilerin etik olarak büyümesine yardımcı olmayı amaçlayan öğrenme deneyimi için dikkate alınması gereken bir kavramdır.

Bu çalışmanın amacı, eğitimde etik konusunun nasıl ele alınacağı ve öğrencilerin, dolayısıyla toplumsal sistemlerde görev alacak bireylerin bu değerleri kazanmasında eğitimcilerin nasıl bir yöntem uygulaması gerektiğini ortaya koymaktır.

“Betimsel” olan bu çalışmada, veriler; eğitimde etik konusunda araştırmacılar, ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından hazırlanmış raporların, tezlerin, makalelerin “alanyazın taraması” yöntemi incelenerek, tema bazında gruplandırılmış, analiz edilmiş, yorumlanmış ve bu yorumlardan da sonuca gidilmeye çalışılmıştır.

## İnceleme

Etik, herhangi bir mesleğin önemli bir unsurudur. Mesleki ahlak konusundaki kılavuzlar, örneğin etiğin hekimlerin yetiştirildiği tıp eğitiminde mi, yoksa hekimlerin hastalara yaklaşımının önemli olduğu tıp alanında mı kazanılıp uygulandığına karar vermek önemlidir. Pek çok ülkede, özellikle avukatların etiğe yoğun bir şekilde odaklanması ve etik konusunun geliştirilmesi amacıyla konuşmalar yapmak için profesyoneller ve meslektaşlarla görüşmelere katılması yaygın bir uygulamadır (Hutchings, 2016). Dolayısıyla her meslekte etik konusunun ele alınarak meslek mensuplarına kazandırılmasının zamanı ve süreci farklı olabilir.

Her alanın kendine göre zorlukları vardır. Profesyoneller hata yapabilir ve bazen kariyerlerinde küçük ve büyük sorunlara yol açabilecek ayrıntıları görmezden gelebilirler. Etik yönergeler, profesyonellere yardımcı olmak ve kendilerini mesleklerinin standartlarına uyacak şekilde düzenlerken kendilerini yetkilendirilmiş hissetmek için değişen ortamla başa çıkmak için önemlidir (Havlík ve Kořa, 2007).

Etik, eylemleri doğru veya yanlış olarak tanımak için belirlenmiş standartlardır (Dnes, 2015). Geçmişte farklı meslek grupları için oluşturulan “Ahilik” veya “Lonca”lar bir açıdan mesleki etik değerleri öğreten ve bunların uygulanmasını denetleyen sistemler olarak oldukça önemli işlevler görmüşlerdir. Günümüzde de bu sistemin bir kısım geleneksel meslek gruplarında kısmen de olsa devam ettiği görülmektedir.

Gün içinde gerçekleştirdiğimiz eylemlerimizde, etiğin önemli bir boyutu olan disiplin, dürüstlüğü kategorize etmeye yardımcı olur. Davranışları etkileme ve doğru seçimi yapma konusunda rehber görevi gören bireylerin kurallara uyması ve etik değerlere göre sorumlu davranması daha kolaydır (NEA, 2020).

Etik kurallar, davranışın değerlendirilmesinde daha kolay ve daha doğru sonuçlar için resmleştirilmiş bir zemin görevi görür. Ayrıca, etik kodların da ahlaki olarak eğitici ve önleyici anlamda şüphe götürmez bir yanı vardır. Diğer meslek gruplarında resmleştirilmiş etik kuralları varken, öğretmenlik mesleğinde diğer meslek gruplarından farklı olarak birçok okulun kendine özgü etik kodları vardır (Morrell, 2002). Öğrencilerine karşı hak ve ödevlerinin olduğunu fark eden okullar, bu hak ve görevleri öğretmenlerden de istemektedir. Bu etik kodların temel amaçlarından birisi de, öğretmenlik istihdam koşullarının değiştirilmesi veya genişletilmesi değil, ana hedefi öğretmenin motivasyonudur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin resmi hale getirilmiş etik kodlarına ihtiyacı olup olmadığı tartışma konusudur (Pavlík ve Belcik, 2010).

Etik kurallar toplumsal yaşamda yasaların temeli olarak hizmet etmiştir, ancak yasalarda asgari düzeyde etik kuralları vardır. Etik kurallar aracılığıyla bir kurumda bireylerin ne olup olmadığını söyleyebilmek ya da bir kurumun yaptığı işleri iyi ya da kötü olarak sınıflayabilmek mümkündür (Pikhart, 2014a).

Duygusal zekası yüksek insanların anlama düzeyi de yüksektir ve doğru kararlar vermeyi ve uygun şekilde hareket etmeyi bilme becerileri vardır. Onlar için zorlayıcı etik kurallarına gerek yoktur. Bu özelliğe sahip olmayan diğer bireylerin bu yeteneklerini geliştirmek için konulacak etik kodlar onlara yardımcı olabilir (Semradova ve Kacetl, 2011).

Etik, normatif bir bilimdir ve ahlakın kapsamını tanımlar. Etik kodlar yalnızca ahlaki olarak bağlayıcı normlar olup, mevcut mevzuata aykırı olmamalıdır. Çünkü bu yasal mevzuatların temelinde zaten toplumdaki etik değerler vardır. Sutton etiği “bir ahlak bilimi, ahlakın bir parçası, pratik felsefe; neyin doğru neyin yanlış olduğunu, neyin doğru ve neyin gerekli olduğunu soran” olarak tanımlamıştır (Sutton, 2005).

Nytrova'nın etik anlayışında ise “neyi yapıp neyi yapmamamız gerektiğini belirlemek değil, ahlaki, ahlaki olmayı veya doğru olan veya olmayı aramamıza ve genişletmemize yardımcı olur, etik, değerler ile yakından ilişkilidir. Etik en yüksek insani değer olarak kabul edildiğinden, etik neyin iyi neyin iyi olmadığını ayırt etmeyi öğretir” (Nytrova, 2005, s. 34). Jankovski ise “kişi yükümlülüklerinde bilerek ve isteyerek tutarlı davranırsa ahlaklı davranır, aksi takdirde ahlaksız davranışlardan bahsedebiliriz” (Jankovski, 2003, s. 223) demektedir.

Ahlak esasen toplumsal olarak arzu edilen ve istenmeyen davranışı belirler ve böylece toplumdaki insan davranışlarını etkiler. İnsanların rasyonel olduğunu varsayıldığında, özgür ve rasyonel karar vermenin ahlaki sorumluluk için gerekli bir koşul olduğu kabul edilir. Etik, neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi ve kötü olduğuna bakmalı, insanların kararlarını incelemeli ve ahlaki olup olmadığını değerlendirmelidir (Fitzmaurice, 2010).

Etik kurallar, aynı zamanda işyerindeki davranış standartlarını tanımlar. Etik kuralların varlığı daha büyük ve çok uluslu şirketlerde daha da belirgindir. Şirketler temel etik değerler üzerinde çalışırlar ve onları etkili yönetimin bir aracı olarak görürler. Küreselleşen şirketlerde etik kuralları, iş ilişkilerinde yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir (Hutchings, 2016).

Bir etik kuralı, arzu edilen belirli davranış sınırlarını belirlemelidir. Etik kurallar, davranış ilke ve kurallarının belirlenmesine hizmet eder ve çoğunlukla belirli bir kurum veya kuruluşun tanımlanmış hedef ve değerlerine dayanır. Genellikle de iş dünyası, müşteriler ve diğer meslek grupları ve halkla ilişkileri tanımlamak için etik kurallar oluşturulur (Pikhart, 2014b). Organizasyonların kendi etik kodunu nasıl belirlediği, kodun periyodik olarak revize edilip edilmediği, çalışanlar için zorunlu ve ihlalinin cezalandırılıp cezalandırılmadığı bir değerlendirme ölçüsü olarak kullanılır (Weinstein, 2017).

Bazı alanlarda, örneğin avukatlık, tıp, adli uzmanlıkta ciddi yasal geçerliliği olan etik kodlar vardır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki beceri ve değerler dik-kate alındığında, öğretmenlerin öğrencilerin yaşamları hakkında çok fazla gizli bilgi

topladığı göz önünde bulundurularak, öğretmenin adımları bir uzmanlık alanı olarak eğitimin etik ilkelerine uygun olmalıdır (Walden University. Erişim: 23.01.2022)

Öğretmenlik mesleğinin tanımı esas alındığında bazı mesleki değerler ön plana çıkar: Öğretmenler mesleklerine ve öğrenciler ile birlikte çalışmaya olan tutkularını göstermelidirler. Öğretmenler çalışmalarını yaparken davranışlarının nedenlerini açıklamak veya alternatifleri önermek için konu üzerinde derinlemesine düşünürler, onu tanımlayabilirler, analiz edebilir ve değerlendirerek birlikte çalışmanın yollarını ortaya koyarlar. Öğretmenler mesleki ilerlemeleri ve mesleki yeterlilikleri için tutumlar ve değerleri, pedagojik psikolojik uygulamaları, endüstriyel-egitimsel ilişkileri, mesleki gelişmeleri ve modern bilgi teknolojisi becerilerini geliştirirler (Haynes, 1998). Öğretmenler mesleki ilerlemelerinde öncelikle okulun görevleri ve hedeflerini dikkate alırlar. Çalışmalarında edebiyat, internet, danışmanlık hizmetleri, meslektaşları ile yakın işbirliği, öğretmenler için eğitim kurslarını da yaygın şekilde kullanırlar. Öğretim ve eğitimdeki gelişmeleri de dikkate alarak ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirir ve kariyer adımlarını planlarlar. Öğretmenler beden ve ruh sağlıklarına dikkat ederler, aktif olarak stres ve tükenmişlikten kaçınırlar.

Mesleki bilgi ve mesleki becerilere ek olarak öğretmenlik mesleğini tanımlayan başka faktörleri de bulabiliriz. Örneğin bazı eğitim araştırmacıları öğretmenlerin eğitim sürecinde temel sorumluluklarını ortaya koyarken değer boyutunu ve etik sorumluluğu vurgularlar. Burada öğretmenlerin mesleki değerleri bilgi ve becerilerinden daha önemlidir (Eriksen, 2007).

Etik hakkında konuşmak, etiği uygulamakla aynı şey değildir. Bir fikir birliğine varmak etiği sağlamayabilir. Mutluluğu üreten şey etik bir çözüm ya da dahil olan herkesin çıkarlarının tatmin edilmesi olmayabilir. Bir kişinin işini doğru şekilde yaparken ahlaki nitelikteki kararlar vermek için geçmesi gereken bazı temel adımlar veya aşamalar vardır:

-Durumla ilgili etik sorunları ve alınacak karar tanımlanır.

-Bir dizi olası alternatif düşünülür.

-Öğrenciler için olası sonuçları göz önünde bulundurulur.

-Her alternatifte olası zararlar belirlenir: Önlenebilir zararlar/kaçınılmaz zararlar, gerekli zararlar/gereksiz zararlar ortaya konur.

-Her alternatifin faydası belirlenir (Gunzenhauser, 2012).

Bunlar esasen bir karar verme sürecinin temel adımlarındandır.

Gelişmiş mesleki değerler ve mesleki beceriler, bir etik kod oluşturmak için kullanılır. Eğitimde etik, sistemin sorunsuz çalışmasına yardımcı olur. Uygulanabilir standartları belirler ve hem öğrencinin hem de öğretmenin amaçlarına hizmet eder ve onları korur. Öğretmenler, öğrencilerin kişiliklerini geliştirmeye yardımcı olmaktan ve onların kişisel gelişimlerini ve davranışlarını etkilemek için onlara bir akıl hocası olarak hareket etmekten sorumludur. Öğrenciler ise sorumluluğun önemini anlamalı ve zaman içinde etik uygulamaları uygulayarak ilerlemelidir (Direct, 2015). Etik değerleri uygulamak ve her öğrencinin farklı olduğunu anlamak çok sabır gerektirir. Her öğrenci farklı seviyelerde dikkat ve davranışlar gerektirebilir. Öğretmenlerin bu



yaklaşımı, öğrencinin sadece etiğin önemini anlamakla kalmayıp, aynı zamanda sorumlu davranmayı ve öz disiplini uygulamayı da öğrenmesini sağlar (Der Spiegel, 2014, s. 36-39).

Weinstein'a göre tüm inançlar ve disiplinler için ortak olan beş temel ahlak ilkesi vardır; Zarar vermeyin: hareketlerinizle başkalarına zarar vermemeye çalışın. İşleri daha iyi hale getirin. İnsanlara yardım etmek ve yardım etmek ile incitmek arasındaki farkı bilin. Nerede olursanız olun bir topluluk olarak hareket edin. Başkalarına saygı gösterin. Her zaman doğruyu söyleyin ve sözlerinizi yerine getirin. Eğer biri size bilgi konusunda güveniyorsa, bunu kendinize saklayın, ancak yanlışları bildirin. Adil olun. Duygularınızı dengede tutun ve insanları gereksiz yere cezalandırmayın. Sevgi dolu olun. Başkalarına şefkat gösterin ve onları umursadığınızı hissettirin (Weinstein, 2017).

Bu değerler dünyanın bazı yerlerinde farklı şekilde tanımlanabilir, ancak kültürler arasıdır ve genel olarak tüm insan grupları arasında beklenir. Çevremizdeki bireyler esasen bunları uygulamak için etik rehberlik ihtiyacı ve arayışı içindedir.

Bir alan olarak eğitim, her zaman doğru olanı yapmanın yasaları ve mesleki prosedürler etrafında döner. Ayrıca, başkalarının etik uygulamalara uyum sağlamasını ve öğrenmesini sağlamak, hile yapmaktan ve kendi çıkarları için başkalarından yararlanmaktan kaçınmak önemlidir (Celek, 2012)

Strike ve Soltis'e göre eğitimde etiğin dört ilkesi vardır

**Dürüstlük:** Dürüstlük, eğitimde sahip olunması gereken çok önemli bir özelliktir. Dürüstlük; sadık, doğru sözlü, güvenilir, samimi ve adil olmak demektir. Birçok kültürde takdire şayandır. Okulda, iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, karşılıklı güven ve saygıdan gelir. Günümüz dünyasında öğrenciler için öğretmenler ve etik değerleri ön planda tutan eğitim kurumları önemlidir. Başarılı olmak için eğitim bilgisini tamamlayan ahlaka sahip olmak önemlidir. Tüm atfedilenlerin arasında, dürüstlük tüm öğrenciler için gerekli olan değerlerden biridir. Dürüstlük doğal olarak gelmez, ancak onu geniş bir bakış yoluyla benimsemek bir yöntemdir. Dürüstlük en iyi politika olarak kabul edilir. Dürüst bir insan olduğunda, insanlar en iyi iltifatı gösterir ve bu iyi iltifatı almak da her bireyin hayalidir. Bu nedenle eğitim sistemi, öğrenciyi ahlaka yaklaştıracak bazı önemli uygulamaları ve rutinleri içermeyi sağlamalıdır. Öğrenciler, çocukluklarından başlayarak dürüstlüğü çevresine göstermeye ve yaşamının bir parçası haline getirmeye yönlendirilmelidir.

**Gizlilik:** Gizlilik, eğitimde olmazsa olmaz olan diğer etik değerlerden biridir. Gizlilik, bilgileri yetkisiz kişilere açıklamama veya aktarmama taahhüdünü ifade eder. İnsanlar veya kuruluşlar hakkındaki bilgileri kapsar. Herhangi bir şekilde stres, zorluk veya krizle karşı karşıya kaldıklarında öğrenciler, bu konuya ilişkin olarak öncelik öğretmenler olmak üzere okuldaki profesyonelleri ararlar. Öğrenciler, gizliliğin korunacağı beklentisiyle kişisel bilgileri sıklıkla derinlemesine paylaşırlar. Ancak bilgileri başkalarıyla paylaşmanın riskini onlara aşılacak ve nelere mal olabileceğini anlatabilmek önemlidir.

**Çıkar çatışması:** Eğitimde çıkar çatışması, bir öğrenciye karşı asıl sorumluluğun, öncelikleri dahil ederek müzakere edildiği bir durumdur. Çıkar çatışmaları, çeşitli bağlamlarda ve çeşitli nedenlerle görülebilir. Çıkar çatışması, bir kişinin en iyi çıkarı, o kişinin sadakat gösterdiği başka bir kişi veya kuruluşun da çıkarına olmadığına ortaya çıkar. Çıkar çatışmaları, birinin yargısını etkilemek için yanlışlıkla başka bir önceliğe izin vermekten, kişisel çıkar için bir okul politikasını kasten ihlal etmeye kadar genişleyebilir.

**Sorumluluk:** Tüm etik ile birlikte sorumluluk da eğitimde hayati etik değerlerden biridir. Öğretmenin sorumluluğu, öğrencilerin akademik başarılarından sorumlu olduklarını kabul ederek çalışmalarına enerjik bir şekilde katıldıkları zaman gerçekleşir. Öğrencinin sorumluluğu, okulun öğretmenleri ve diğer sınıf arkadaşları ile saygılı ve dikkatli iletişim kurmaktır. Öğrenciler bir seçim yaptıklarında ve onları eğitim hedeflerine yönlendiren adımlar attığında, öğrenci sorumluluğu sergilenir. Derslere, seminerlere ve laboratuvarlar çalışmalarına katılım, bununla birlikte, bir öğretmen tarafından verilen tüm çalışmaları belirli bir sürede etkin bir şekilde tamamlamak önemlidir (Strike ve Soltis, 2004).

Eğitimde etik, öğrencilerin kişiliğinin gelişmesine yardımcı olur. Etik, eğitim sisteminin yönetilmesine yardımcı olur ve bu alışkanlıkların insan yaşamında olumlu bir şekilde yer almasını sağlar. Ahlaki ve etik ilkeler arasında etik, farkındalığın içsel bir özelliğidir. Eğitimde etik, bir öğrencinin öğretmene saygı duyması ve itaat etmesi ve öğretmen ve okul yönetimi tarafından belirlenen tüm kurallara uymasıyla gelişir. Öğrenciler akademik sorumluluk ve dürüstlüğü kazanmalı ve öz disiplini uygulamalıdır (Dytrt, 2006).

Eğitimciler, etik davranmak için ellerinden gelenin en iyisini yapabilecekleri çeşitli etik sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Etik bir kişi ile etik kurallarına uymayan bir kişi arasında bir fark vardır. Etik davranış, bir kişinin 'etik' olarak görülmesi için tepkileri değiştirmesinin gerekli olduğu birçok faktöre ve duruma bağlıdır. Kişisel ve profesyonel etik arasındaki çizgiler bir dereceye kadar bulanıktır. Bu da etik olarak algıladığımız şeyin o kadar net olmadığı anlamına gelir (Hutchings, 2016). Mesleki bir rolde etik konusunda sorun yaşamamak için ilişkilerden kaçınmak daha iyi gelebilir. Çoğu profesyonel, bir etik kodunun varlığının bir yansıması olarak durumları sosyal mesafe ile ele alır. Örneğin, psikologlar hastalarıyla kişisel bağlantıdan kaçınmak için terapi seansları dışında danışanlarıyla sosyalleşmezler ve bu ayrım diğer mesleklerde de olmalıdır. Ancak öğretmenler öğrencilere çok daha yakın olduklarından, öğrencilerle rahat bir ortamda iletişimden vazgeçmek bir düzeyde imkansızdır, hatta eğitime zarar da verebilir. Ancak gereksiz çatışmalardan kaçınmak için etik ilkelere bağlı kalmak en uygun yöntemdir (Nash, 2002).

Biesta'ya göre öğretmen ve öğrenci arasında etik sınırları aşabilecek bazı durumlar şunlar olabilir; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine ve sınıf dışındaki toplumsal sorunlarına, onları rahat ve yakın bir ilişkiye getirebilecek şekilde katkıda bulunmaları beklenir. Bir kısım öğretmenler etik kuralların farkında değildir ve bunlara uymamakta ve davranışlarda önyargılardan kaçınmamaktadır. Öğretmenler sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda etkileşimde bulunur ve öğrencilerin, zamanı aşsa da aşmasa da gereken bilgi düzeyine ulaşmalarına yardımcı olur. Kişilerarası ilişkiler, kaçınılması zor olabilecek öğretme ve öğrenmenin içine yerleştirilmiştir (Biesta, 2006).

Mesleki etik öğretmenlere yardımcı olabilir, ancak sorumluluk düzeyine ve karar türlerine göre de değişir. Her zaman doğru ya da yanlış değildir, ancak öğretmenlerin günlük çalışmaları sırasında sayısız etkileşimde var olan gri alanlarla başlar. Bir dengeyi korumayı düşünmek ve eylemlerimizin sonuçlarını göz önünde bulundurmamak ve dengeyi korumak, sorunları yargılayıcı olmayan bir şekilde tartışmak, yetkilileri bilgilendirmek ve profesyonel olmak her zaman daha iyidir. Bu gri alanları etik karar verme ile kucaklamak öğrenciler, öğretmenler, kurumlar ve topluluklar için iyi sonuçlar verir.

## Sonuç

Eğitim etiği uzmanları, eğitimciler, politika yapımcılar, veliler, vatandaşlar ve öğrenciler ile birlikte eşgüdüm halinde çalışarak uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşabilmek için daha etik bir sistem kurmayı sağlamalıdır. Bu çalışmalarda, ikilemlerin ortaya çıkabileceği, bu konuda güçlü bir şekilde kararlı olanların bile eşitlik, ileriye doğru giden yol konusunda bocalayabileceği veya aynı fikirde olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapısal değişikliklerin dikkate alınması önemlidir. Öğretmenler, mentorlarla birlikte etik ve etik konuları içeren hazırlık programları konusunda eğitim almalıdır. Mentorlar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunurlar ve mesleki etik ilkelerini sınıflarında uygularken tekrar gözden geçirmelerine yardımcı olurlar.

Eğitimciler, kariyerlerini ve imajlarını tehlikeye atabilecek kötü davranış ve olayların tuzağına düşmekten kaçınırlar, ancak zamanla mesleki etik fikri eğitim alanında uygulandıkça, içerik ve pedagoji kadar öğretme ve öğrenme kadar önemli hale gelmiştir.

Etik eğitim uygulaması veya politikasında, kavramın tam olarak anlaşılır şekilde belirlenmiş olmasının yanında, faydaları, özendirilmesi ve demokratik şeffaflık gibi değerlerin de ön planda tutulmasının önemi vardır. Herkese hizmet eden etik kodları oluştururken ve sevecen, öğrenme odaklı okul sistemleri yaratmaya çalışılırken, aynı zamanda öğrenciler ve veliler için de vazgeçilmez bir değerler zinciri ortaya koyabilmek, eşitlik ve adaleti sağlayabilmek amaca ulaşmayı kolaylaştırır.

Etik değerlerin yerleşebilmesi ve benimsenmesi için çalışanların davranışları belirli kurallarla kontrol edilmelidir. Bazı kurallar veya yönergeler geleneksel olarak gözlemlenir, hatta daha etkin olarak takibi için yöneticilere ve çalışanlara imzalatılabilir, ihlal durumunda çalışanı işten çıkarmaya kadar cezalandırma yöntemleri uygulanabilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında, eğitim ve öğretim ile ilgili ilkeler personelin saygınlığının korunması ve geliştirilmesi süreci olarak kabul edilmektedir. Pedagojik etiğin temelleri atılırken, bun temeller okulun özel yönelimine uygun olarak bir etik kodla düzenlenirse, önemi ve bakış açısı daha da anlam kazanacaktır. Ancak bir etik kuralın meşrulaştırılması, etik ilkelerin kalitesini artırmaz.

Öğretmenlerin de, belirli kurallara uygun olarak kendi etik kodlarını oluşturmada okulun sağlayacağı oryantasyon, öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarını etkileyebilecektir. Öğretmenler genelde kendi okulları tarafından oluşturulan etik kodlarını meşrulaştırmaya tercih ederler. Bu nedenle, etik kodlar genel ahlak kurallarının temel noktalarına uygun olmalı, zaman içerisinde farklı yönelimlere ve diğer gelişmelere göre değiştirilmelidir.

Her öğretmen, eğitimin ilk yıllarından başlayarak her öğrenciye bir birey olarak eşit düzeyde saygınlık göstermelidir. Öğretmenler mesleki yükümlülüklerini yerine getirirken, aynı zamanda öğrencilerinin saygınlığına duyarlılığı davranışlarıyla da ortaya konmalıdır. Bunlardan biri, öğrencilere en başta, konunun ayrıntılarını, çalışmaların nasıl yapılacağını, değerlendirme kriterlerini açıklığa kavuşturmasıdır. Her ders veya seminer zamanında başlamalı, öğrencilere yardım edilmeli veya onları yönlendirici öneriler/yöntemler ortaya konulmalıdır.

Eğitimin her seviyesindeki öğretmenler, öğrencilerinin bilişsel, entelektüel ve ahlaki ilerlemelerini sağlamak ve onlara saygı göstermek, gerektiğinde takdir etmek durumundadır. Öğrencilerin yükümlülüklerini yerine getirmek için belirlenen kural ve gereksinimleri ortaya koymak ve çok zorunlu olmadıkça bunların değişmemelerini sağlamak önemlidir.

Ahlaki bir yaşam biçimi, insan yaşamının gelişmesine de yardımcı olur, onu korur ve destekler. Küresel etik meseleler üzerine düşüncelerin temelinde mutluluk ve tatmin elde etmek, ya da olumsuzlukları en aza indirmek için ahlaki değerleri bütünleştirme çabası vardır. Küreselleşen dünyanın yeni özellikleri ve hızlandırılmış modernleşme sürecinin, toplumu o zamana kadar düşünülemez durumlarla karşı karşıya bıraktığı daima göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur.

### Kaynakça

BIESTA, GERT J.J. (2006). **Beyond learning: Democratic education for a human future**. Boulder, CO: Paradigm Publisher.

CELEK, N. (2012) **Chaos der Kulturen**, Die Debatte um Islam und Integration, Keipenheuer/Witch, KOLN, s.25-26, ISBN 978-3-462-04428-7.

DER Spiegel. (2014) Nr. 50/8.12, **Heldin, Engel und der Verlierer**, s.36-39.

DNES, M, E. (2015). **Jak se vozí Le Penova do Ceska**, s. a3.

DYTRT, Z. (2006). **Etika v podnikatelskem prostredí**. Praha: Grada.

ERIKSEN, T. H. (2007) **Antropologie multikulturních společností**. Rozumet identite. Praha/Kromeriz, Triton.

FITZMAURICE, M. (2010). **Considering Teaching in Higher Education as a Practice**. Teaching in Higher Education, 15(1), s. 45–55.

GUNZENHAUSER, M., G. (2012). **The Active/Ethical Professional: A Framework for Responsible Educators**. London, New York: Continuum.

HAVLÍK, R., & Koča, J. (2007). **Sociologie výchovy a školy**. Praha: Portal.

HAYNES, F. (1998). **The ethical school: Consequences, consistency, care ethics**. London: Routledge

HUTCHINGS, T. (2016). **Professional Ethics and the Classroom**.

<https://www.ets.org/s/proethica/pdf/real-clear-articles.pdf>

Erişim Tarihi: 21.01.2022

JANKOVSKY, J. (2003). **Etika pro pomahajici profese**. Praha: Triton.

JOSEFOVA, A. (2009). **Multikulturelles Deutschland: Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet des Schulwesens, in Conference Proceedings, Scientific Research and Teaching of Foreign Languages III.**, Vedecky vyzkum a vyuka jazyku, Univerzita Hradec Králove, ISBN 978-80-7041-947-2

NEA. (2020). **National Education Association**. Code of Ethics for Educators. <http://www.nea.org/home/30442.htm>. Erişim Tarihi: 19.01.2022

MORRELL, R. (2002). **A Calm after the Storm? Beyond Schooling as Violence**. Educational Review, 54(1), s. 38–46

NASH, R. (2002). **“Real world” ethics: Frameworks for educators and human service professionals, 2nd edition**. New York: Teacher College Press.

NYTROVA, O., & Pikalkova, M. (2007). **Etika a logika v komunikaci**. Praha: Univerzita Jana Amose Komenskeho Praha.

PAVLÍK, M., & Belcík, M. (2010). **Spolecenska odpovednosti organizace: Praha: Grada**.

PIKHART, M. (2014a). **New Horizons of Intercultural Communication: Applied Linguistics Approach**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 152, 2014, s. 954–957. ISSN 1877-0428

PIKHART, M. (2014b). **Implementing New Global Business Trends to Intercultural Business Communication**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 152, 2014, s. 950– 953. ISSN 1877-0428

SEMRADOVA, I., Kacetl, J. (2011). **Obchodní a podnikatelská etika**, Gaudeamus, s. 20

Strike, K. A. & Soltis, J. F. (2004). **The Ethics of Teaching**. New York: Columbia University

SUTTON, M. (2005). **The Globalization of Multicultural Education**. Indiana Journal of Global Legal Studies, 12(1), 96-108

WALDEN University. <http://www.eddirect.com/resources/education/ethics-in-education> adresinden 23 Ocak 2022 tarihinde alındı.

WEINSTEIN, A. (2017). **Ethics in the Classroom: What You Need to Know**. <https://www.education.com/magazine/article/cheating-ethics> adresinden 25 Ocak 2022 tarihinde alındı.

### Extended Abstract

Ethics plays very important role in education as it prepares the human source for other social systems and is interpreted as the discipline of dealing with good and evil with commitment and moral duty. Ethics is the established levels that make actions right and wrong. It is very important to apply it in the field of education, which is very important stage in shaping the character of the individual. It also helps the ethical system in education to run smoothly, sets the standards for what is acceptable and what is unacceptable, therefore protecting the interests of both teachers and students. Ethics in education is accessible to both teachers and students. Education planners and school administrators also often undertake the task of informing teachers about the ethical rules applicable to their profession and consider it as a subject of in-service training. The aim of ethics education is not to teach ethics directly, but to provide knowledge. The first aim is to develop intellectual dimensions that will enable individuals to recognize the ethical dimensions of problems and to address ethical issues in various fields such as health, economics, and politics among others. The second aim is to develop critical thinking skills for one's goals, especially the ability of self-criticism and the theoretical and practical impact of personal and collective human actions.

The aim of this research is to reveal how the issue of ethics in education will be handled and what kind of method educators should apply in order to gain these values for students, therefore individuals who will take part in social systems. In this “descriptive” study, the data are collected via; The “literature review” method of reports, theses and articles prepared by researchers, national and international organizations on ethics in education was examined, grouped on the basis of themes, analyzed, interpreted and tried to reach conclusions from these comments.

Ethical rules serve as a formalized basis for easier and more accurate results in evaluating behavior. While there are formalized ethical rules in other professional groups, many schools have their own ethical codes in the teaching profession, unlike other professional groups. One of the main purposes of these ethical codes is the motivation of the teacher. Based on the definition of the teaching profession, some professional values come to the fore: Teachers develop attitudes and values for their professional advancement and professional competence, pedagogical psychological practices, industrial-educational relations, professional developments and modern information technology skills, they primarily consider the tasks and goals of the school in their professional advancement. Some educational researchers emphasize the value dimension and ethical responsibility while revealing the basic responsibilities of teachers in the educational process. Here, teachers' professional values are more important than their knowledge and skills. Ethics in education helps the system run smoothly. It sets enforceable standards and serves and upholds the aims of both the student and the teacher. Teachers are responsible to help students develop their personalities and acting as a mentor to influence their personal development and behavior. Students, on the other hand, should understand the importance of responsibility and progress by applying ethical practices over time. It takes a lot of patience to apply ethical values and understand that every student is different. Each student may require different levels of attention and behavior. Education as a field always revolves around the laws and professional procedures of doing the right thing. Ethics in education has four



principles: honesty, confidentiality, conflict of interest, and responsibility. Ethics in education helps the development of students' personality, manages the education system, and ensures that these habits take a positive place in human life. Educators may be faced with a variety of ethical issues that they may do their best to act ethically. There is a difference between an ethical person and a non-ethical person. Ethical behavior depends on many factors and situations in which a person needs to change responses to be considered 'ethical'. Some teachers are not aware of ethical rules and do not comply with them and do not avoid prejudices in behavior. Professional ethics can help teachers, but it also varies with the level of responsibility and types of decisions. It's not always right or wrong, but it starts with gray areas that exist in countless interactions during teachers' daily work. Embracing these gray areas with ethical decision making works well for students, teachers, institutions, and communities.

Education ethicists should work in coordination with educators, policy makers, parents, citizens and students to establish a more ethical system to achieve long-term educational goals. In these studies, it should be taken into account that dilemmas can arise, and even those who are strongly committed to this issue may falter or disagree about equality, the way forward. Teachers should receive training in preparation programs that include ethics and ethical issues together with mentors. Teachers should receive training in preparation programs that include ethics and ethical issues together with mentors. Mentors contribute to the professional development of teachers and help them reconsider professional ethical principles as they apply them in their classrooms. Educators avoid falling into the trap of bad behavior and events that could jeopardize their careers and image, but over time, the idea of professional ethics has become as important to teaching and learning as content and pedagogy have been applied to the field of education. In ethical education practice or policy, it is important to prioritize values such as benefits, encouragement and democratic transparency, as well as clearly defining the concept. In ethical education practice or policy, it is important to prioritize values such as benefits, encouragement and democratic transparency, as well as clearly defining the concept. While creating ethical codes that serve everyone and trying to create caring, learning-oriented school systems, at the same time, being able to reveal an indispensable chain of values for students and parents and ensuring equality and justice makes it easier to reach the goal. In order for ethical values to be established and adopted, the behavior of the employees should be controlled by certain rules. While the foundations of pedagogical ethics is laid, if these foundations are arranged with an ethical code in accordance with the special orientation of the school, its importance and perspective will gain even more meaning. However, legitimizing a code of ethics does not increase the quality of ethical principles. The orientation provided by the school for teachers to create their own ethical codes in accordance with certain rules may affect the behavior of teachers towards students. Teachers often prefer to justify the ethical codes created by their schools. For this reason, ethical codes should comply with the basic points of general moral rules and should be changed over time according to different trends and other developments. While teachers are fulfilling their professional obligations, their sensitivity to the dignity of their students should also be demonstrated through their behaviors. One of them is to clarify the details of the subject, how the studies will be done, and the evaluation criteria to the students at the very beginning. Teachers at all levels of education have to ensure their students' cognitive, intellectual

and moral progress, respect and, if necessary, appreciate them. It is important to set out the rules and requirements determined to fulfill the obligations of the students and to ensure that they do not change unless it is very necessary. A moral way of life also helps, protects and supports human life. At the heart of reflections on global ethical issues is the effort to integrate moral values to achieve happiness and satisfaction or to minimize negativity. It is an important issue that should always be taken into account that the new features of the globalizing world and the accelerated modernization process confront the society with situations that could not be considered until then.



# Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması \*

## A Review Study About The Four Basic Language Skills in Foreign Language Teaching

Dr. Hasan ÇELTİK\*\*

### Öz:

Günümüzde farklı ülkelerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle daha sık iletişim kurmaları, sadece okuma ve yazmanın yeterli olmadığı, dinleme ve konuşma becerilerinin de edinilmesi gerektiği ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Adı geçen dinleme, konuşma okuma ve yazma becerileri literatürde dört temel dil becerisi olarak adlandırılmakta ve modern yabancı dil eğitimi de bu çerçevede yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle söz konusu becerilere daha yakından bakmak ve bu becerilerin alt başlıklarını ele almak bu çalışmanın ana unsurunu oluşturmaktadır.

Nitel Araştırma Yöntemlerinden İçerik Analizi Yönteminin kullanıldığı çalışmada öncelikle “okuma” becerisi ele alınmış, okuma stillerinden bahsedilmiş, okuma sürecinde ne tür yardımcı faktörlerin kullanılacağına değinilmiş ve öğretmenlerin derslerde okuma yaptırırken nelerin üzerinde durmaları gerektiği çeşitli bilim insanlarından yararlanılarak aktarılmıştır.

\* Bu makale Hasan ÇELTİK tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tamamlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan ‘Lern mit Uns 4’ ve ‘Texte und Situationen 2’ Adlı Almanca Ders Kitaplarının Yabancı Dil Öğretimi Temel İlkelerine Uygunluğunun İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. hasanceltik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3433-4661>.

“Dinleme” becerisi başlığı altında ise dinlemenin ne olduğu, niçin önemli olduğu gibi konular üzerinde durulduktan sonra dinlediğini anlama çeşitlerinin hangileri olduğu üzerinde durulmuş ve dinlenenleri anlamaya kolaylaştırabilecek faktörler hakkında ipuçları verilmiştir.

Bir diğer beceri olan “konuşma” becerisi başlığı altında ise konuşma türleri ve konuşma teknikleri hakkında bilgi verilmiş, etkili bir konuşma için bu tekniklerden nasıl faydalanılabileceği üzerinde durulmuştur.

“Yazma” becerisi bölümünde ise, yazmanın türleri, yazma faaliyetlerinin neler olduğu, etkili bir yazmanın nasıl gerçekleştirilebileceği gibi konular ele alınmış ve çeşitli bilim insanlarının düşünce ve tespitlerinden faydalanılarak aktarılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma Becerisi, Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi, Yazma Becerisi

### **Abstract:**

The increased frequency of communication among people who live in different countries and speak different languages have resulted with the need of not only the abilities in reading and writing but also listening and speaking. The mentioned listening, speaking, reading and writing skills are named as four basic language skills and foreign language teaching is executed within this frame and skills. Therefore, the main purpose of this study is to take a closer look at the mentioned skills and review the sub topics of these skills.

In the study which was conducted with the qualitative researching method, first the reading skills were examined, the methods of reading and the supporting factors to use in the course of reading were mentioned then the important subjects’ teachers need to show more attention and focus during the course of reading were explained with regard to various scientists.

In the reading skills section, the subjects such as what reading is and why is it important, the types of understanding what was listened and the hints to ease the understanding of reading were emphasized.

In the speaking section, information about the speaking types and speaking techniques were given then how to utilize these techniques for an efficient speaking was emphasized.

In the writing section, the types of writing, the types of writing activities and how to write an efficient writing were emphasized with regard to various scientist’s ideas and observations.

**Keywords:** Reading Skill, Listening Skill, Speaking Skill, Writing Skill

## Giriş

Yabancı dil eğitimi özellikle teknolojik alandaki gelişmelerle birlikte daha da önem kazanmıştır. Çünkü Koçak'ın da belirttiği gibi (2019: 507), “insanların birbirleriyle iletişim kurmaları, anlaşabilmeleri için en önemli unsur şüphesiz dildir”. Ulaşım ve teknolojik alandaki ilerlemeler kişileri birbirlerine daha da yakınlaştırmış, böylelikle birbirlerine yabancı olan insanlar arasındaki iletişim daha da artmıştır. Söz konusu gelişmeler öncesinde yabancı dil eğitimi daha çok diplomatik ve ticari amaçlarda önemliydi. Bu çerçevede daha çok okuduğunu anlama, yazma ve çeviri bu ihtiyacı karşılıyordu. Dil öğretim yöntemleri de bu çerçevede düzenleniyordu. Yukarıda bahsedilen nedenlerle günümüzde farklı ülkelerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle daha sık iletişim kurmaları, sadece okuma ve yazmanın yeterli olmadığı, dinleme ve konuşma becerilerinin de edinilmesi gerektiği ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Diğer bir ifadeyle, kişiler hem ilgili yabancı dilde dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmeli, hem de yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade edebilmelidir.

Yukarıda adı geçen beceriler literatürde dört temel dil becerisi olarak adlandırılmakta ve modern yabancı dil eğitimi bu çerçevede yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle söz konusu becerilere daha yakından bakmak ve bu becerilerin alt başlıklarını ele almak bu çalışmanın ana unsurunu oluşturmaktadır.

Nitel Araştırma Yöntemlerinden İçerik Analizi Yönteminin kullanıldığı çalışmada öncelikle “okuma” becerisi ele alınmış, okuma stillerinden bahsedilmiş, ne tür yardımcı faktörlerin kullanılacağına değinilmiş ve öğretmenlerin derslerde okuma yaptırırken nelerin üzerinde durmaları gerektiği çeşitli bilim insanlarından yararlanılarak aktarılmıştır.

“Dinleme” becerisi başlığı altında ise dinlemenin ne olduğu, niçin önemli olduğu gibi konular üzerinde durulduktan sonra dinlediğini anlama çeşitlerinin hangileri olduğu üzerinde durulmuş ve dinlenenleri anlamaya kolaylaştırabilecek faktörler hakkında ipuçları verilmiştir.

Bir diğer beceri olan “konuşma” becerisi başlığı altında ise konuşma türleri, konuşma teknikleri hakkında bilgi verilmiş, etkili bir konuşma için bu tekniklerden nasıl faydalanılabileceği üzerinde durulmuştur.

“Yazma” becerisi bölümünde ise, yazmanın türleri, yazma faaliyetlerinin neler olduğu, etkili bir yazmanın nasıl gerçekleştirilebileceği gibi konular ele alınmış ve çeşitli bilim insanlarının düşünce ve tespitlerinden faydalanılarak aktarılmıştır.

## Okuma Becerisi

Okuma metinleri bu beceri için en uygun ders malzemesidir. Okuyucu kendi okuma temposuna göre metni okur ve bir yandan da okuduğunu anlamaya çalışır. Storch (1999: 126) beş türlü okuma- stilinden bahseder:

**Göz Gezdirek Okuma:** Bu okuma şekliyle metin hakkında genel bir bilgi elde edilir ve metinde neyin söz konusu olduğu tespit edilmiş olur.

**Oryantasyona Dayalı Okuma:** Bu sayede metinde spesifik ya da belirli bir konunun olup olmadığı tespit edilir. Okuyucu bu sayede konunun, ilgi alanına girip girmediğini öğrenmiş olur.

**Özet Amaçlı Okuma:** Metinde geçen temel ifadeleri ortaya çıkartmak için yapılır, verilerden metin hakkındaki bilgilere ulaşılır.

**Selektif (Elemeli) Okuma:** Metinde belirli bilgilere ulaşılacak için gerçekleştirilir.

**Total- Okuma:** Metni azami derecede anlamak için bu okuma şekli tercih edilir.

Yukarıda değinilen okuma-stillerini her okuyucunun bilmesi gerekmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminde kullanılan, daha çok Total-Okuma şeklindedir. Çünkü ders kitaplarında geçen okuma metinleri bu okuma şekline göre hazırlanmış olup, öğrencilere kavratılması gereken içeriklerle donatılmıştır. Total-Okumada metin analitik olarak ele alınır. Yani, ilgili metin bölümlere ayrılarak okunur ve söz konusu bölümler tek tek analiz edilir.

Rampillon (1989: 86) okuma faaliyetlerini iki noktada inceler:

Göz gezdirerek okuma

Yoğunlaşarak okuma

Bu okuma türleri aşağıda detaylı olarak alınacaktır.

Rampillon okuma türlerinin öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen, metne göre okuma türünü belirlemeli ve bu sayede öğrencilerin yanlış okumalarını engellemelidir.

Yanlış okuma faaliyetlerinin, öğrenciye faydadan fazla zarar vereceği su götürmez bir gerçektir. Yanlış okuma tarzları üzerinde durarak konuya açıklık getirmeye çalışalım:

Sesli bir şekilde okumak anlamayı zorlaştırmakta ve aynı zamanda da okuma temposunu düşürmektedir. Bu tarz okumayı alışkanlık edinmiş bir kişi zihninde hem metnin anlamını arayacak hem de kelimeleri tek tek zihninde tekrarlayacaktır. Bu da öğrencinin işini bir hayli zorlaştıracaktır.

Bir başka okuma yanlışı da öğrencilerin (kişilerin) kelime-kelime okuma tarzıdır. Kelime-kelime okuma tarzı ile kastedilen öğrencinin kelimeler arasında duraklamalar yaparak okumasıdır. Bu tür okuma tarzında genellikle işaret parmağı kullanılır. Yani, işaret parmağı kelimeleri takip etmek ve okuma işlemine nereden devam etmesi gerektiği için kullanılır.

Bazı öğrenciler (kişiler) biraz daha ileri giderek kelime-kelime okuma faaliyetine baş hareketleriyle eşlik ederler.

Peki, bu yanlış okuma şekillerinin alternatifi nedir? Bu soruya Rampillon (1989: 87) şu cevapları vermektedir: “Neben ... lernhemmenden Verfahren gibt es außerdem lernfördernde Verfahren, die in ihrem Namen zwar den Begriff des Lesens enthalten, die von ihrer Funktion her aber doch anderen Teilkompetenzen zuzuordnen sind. Das ‘Mitlesen’ und die ‘Read-and-look-up Methode ...’.



Rampillon'un görüşünü şu şekilde aktarmak mümkündür:

“Öğrenmeyi güçleştiren ve teşvik eden yöntemlerin yanı sıra, her ne kadar içinde ‘okumak’ tanımını ihtiva etseler de, bunlara fonksiyonel açıdan başka ilave kompetanslar da dâhil edilmelidir. Bunlar, ‘birlikte okuma’ ve ‘okuma ve ezberleme’ yöntemidir.”

Rampillon okuma-anlama becerisinin gelişmesi için iki alternatif sunmaktadır: birincisi gözle (zihinden) okumadır. İkincisi ise İngilizce bir tabir olan ‘Read-and-look-up’ metodudur. Öğrenci bu metoda göre cümle ya da paragraf sonlarında okuduğu yeri anlamaya çalışır hatta ezberlercesine okuduklarının zihninde kalıcı olmasını sağlar.

Metni okurken, anlama (kavrama) işlevini kolaylaştırmak için şu yardımcı faktörler devreye sokulmalıdır:

Anadilin devreye sokulması, yabancı dilde izahatlar ve metin bütünlüğü içerisinde kavrama. Bu yardımcı faktörleri izah etmek gerekirse:

**Anadilin Devreye Sokulması:** Genelde öğrencilerin metinlerde zorlanması halinde başvurulan bir faktördür. Öğretmen metinde geçenleri kabaca (ana dilde) anlatarak, anlatılmak istenenin (konunun) öğrencinin kafasında belirmesine yardımcı olur. Ya da öğretmen bazı zor anlaşılabilir kavramları veya kelimeleri anadilde izah eder.

**Yabancı Dilde İzahatlar:** Derste en çok başvurulması gereken bir faktördür. Öğretmen okunan metni basitleştirerek, daha doğrusu metinde geçen zor ifadeleri, cümleleri farklı cümlelerle izah etmeye çalışır. Bu daha çok yabancı kavramları (kelimeleri) ve cümleleri yabancı dilde yapılan açıklamalarla kendini gösterir.

**Metin Bütünlüğü İçerisinde Kavrama:** Metin baştan sona iyice okutulur ve bilinmeyen kavramlar ve cümleler konu bütünlüğü içerisinde kavratılmaya çalışılır. Yani öğrenci bir kelimeyi tek başına anlamasa bile metin bütünlüğü içerisinde çözmeye çalışır. Öğretmen bu esnada ipuçları vererek öğrenciye yardımcı olur.

Rampillon'un (1989: 87) daha önce değindiğimiz okuma türlerini, detaylı bir şekilde ele alarak inceleyelim:

### Göz Gezdirerek Okuma

Göz gezdirerek okuma türü şu alt başlıklardan oluşur:

**Skimming (Yüzeysel Tarama):** Metin hakkındaki ilk intibayı elde etmek için başvurulmuş bir okuma stilidir. Skills (1976: 80) Skimming okuma stili hakkında şu tespitte bulunmaktadır: “There are two purposes of skimming: 1) to locate a specific word, fact or idea quickly and 2) to get a rapid general impression of the material.”

Skills' in görüşünü şu şekilde aktarmak mümkündür:

“Yüzeysel taramanın iki amacı vardır: 1) Belli bir kelimenin, olgunun veya fikrin hızlı bir biçimde yerleştirilmesi ve 2) Materyal ile ilgili genel bir kanının hızlı bir biçimde elde edilmesi.

Demek ki “skimming” okuma türüne başvurmanın iki sebebi vardır: Birincisi, herhangi bir spesifik kelimeyi veya düşünce ve fikri hızlı bir şekilde tespit etmek, ikincisi; konu hakkında hızlı ve genel bir fikir edinmektir. Görüldüğü üzere “skimming” okuma şekli, okuyucuya metnin konusu hakkında kaba bir fikir vermektedir. Kısacası “skimming” okuma türü okuyucunun metne ilk adaptasyonunu sağlar.

Rampillon (1989: 88) “skimming” okumada okuyucunun şu sorulara cevap araması gerektiği üzerinde durur:

Söz konusu metin hangi türde ele alınmıştır? (Örneğin; bir kullanma talimatı, bir mektup yoksa bir yemek tarifi mi söz konusu?)

Metnin başlığı hangi ipuçlarını vermektedir?

Hangi temel kavramlar metinde sıkça ortaya çıkmaktadır?

Metne eşlik eden çizimler veya resimler neleri ifade etmektedir?

Kullanılan renkler cırtlak (pop tarzı) renkler mi yoksa daha ağır başlı renkler midir?

İşte belirten tüm bu hususlar “skimming-okumada” okuyucunun dikkat etmesi gereken hususlardır. Elbette bu sorular okuyucunun bir anda aklından süzülen sorulardır ve herhangi bir sıralamada söz konusu değildir. Yukarıda sunulan sorulara okuyucu otomatik bir süzgeçten cevap verir. Yani eline kâğıt kalem olarak notlar tutarak cevap vermez. Zaten bu şekildeki bir faaliyet farklı bir okuma türünün konusudur.

**Scanning (Detaylı Tarama):** Belli bilgiler toplamak için başvurulan bir okuma şeklidir. “Scanning okuma” bize metnin içeriği hakkında bilgiler verir. Kişi okuma işlemini gerçekleştirirken metni hızlı bir şekilde gözleriyle süzer. Bu esnada dilerse okuyucu bakışlarını ileri-geri yönlendirebilir. Genelde bu okuma türünde, metinde geçen belli bir düşünce ya da belli bir kavram aranır. Metindeki diğer unsurlar gözden geçirilir. Ancak zihin bunlara yoğunlaşmaz. Örneğin metin bir aileden bahsediyorsa, aranacak cümleler, içinde aile, anne, baba, çocuk... geçen kelimelerdir.

“Göz gezdirerek okuma” türünün alt başlıkları içerisinde yer alan “skimming” ve “scanning” okuma şekillerinin ortak noktası ikisinin de hızlı ve pratik şekilde gerçekleştirildiğidir. Önemli olan husus hızlı okumanın (göz gezdirerek okuma) öğrenci tarafından nerede gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Hızlı okumada amaç metnin kabaca neden bahsettiğini tespit etmektir. Öyleyse bu okuma şekli baştan sona detaylı bir şekilde okuma şeklinin bir ön basamağıdır. Çünkü kişi okuyacağı metnin öncelikle ilgi alanına girip girmediğini öğrenmek ister. Dolayısıyla “göz gezdirerek okuma” şekli derste uygulanacak bir okuma türü değildir. Ancak, öğrenci zamanı ekonomik olarak kullanarak bir metni okumayı da bilmelidir. Yani, öğrenci en kısa zamanda en verimli şekilde bir metni okuyabilecek düzeyde olmalıdır.

Bunu da sağlayacak olan öğretmendir. Öğretmen bu amacı gerçekleştirirken öğrencilere şu kriterleri aktarmalıdır:

Kelime- kelime okuma alışkanlığı aşılmalıdır.

Önemsiz detaylar göz gezdirerek okunmalıdır.

Metinde geçenler sınıflandırılmalıdır.

Bazı bilinmeyen kavramlar metin bütünlüğü içerisinde kavranmalıdır.

Metinde “Anahtar Sözcükler” tespit edilmeye çalışılmalıdır.

Bütün bu kriterler göz önüne alındığında öğrenci hızlı ve verimli bir okuma gerçekleştirmiş olur. Demek ki “skimming” ve “scanning” okuma şekli yabancı dil dersinde uygulanacak okuma türleri değildir. Ancak bu, söz konusu okuma türlerinden faydalanılmayacağı anlamına gelmez. Vurgulamak istediğimiz, sadece bu yöntemlerle yabancı dil dersinde verimli bir okumanın gerçekleştirilemeyeceğidir. Zaten bu yöntemlerin böyle bir amacı da yoktur.

**Speed Reading (Hızlı Okuma):** Öğrenciler genellikle bir metni kelime-kelime okurlar. Ancak bu şekilde anlama süreci kesintiye uğrar ve öğrenciler genelde kavrama zorluklarıyla karşılaşır. Skills (1976: 81) “speed reading” okuma şekli ile öğrencinin hem hızlı okuyabildiğini hem de hızlı kavrayabildiğini belirtmektedir. Örneklerle “speed reading” (hızlı okuma) şeklini izah etmeye çalışalım:

Örnek: Schneller lesen ist eine Sache der Übung.

(Hızlı okumak alıştırmadır)

Yukarıda verilen örnek cümleyi bir öğrenci kelime-kelime okursa anlama süreci kesintiye uğrayacaktır:

Schneller	lesen	ist	eine	Sache	der	Übung.
1	2	3	4	5	6	7

Ancak öğrenci “speed reading” okuma şekli ile okuduğu takdirde hem zaman kazanacak hem de kavrama süreci hızlanacaktır:

Schneller lesen	ist eine Sache der Übung.
1	2

Öğrenci cümleyi uygun yerlerinden bölerek okur ve böylece süratli bir şekilde cümleyi anlamaya çalışır. Bu alışkanlığının kazanılması bol bol okuma alıştırmalarının yapılmasına bağlıdır.

Özetle; “speed reading”, “skimming” ve “scanning” okuma şekillerini destekleyen bir okuma türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Yoğunlaşarak Okuma

Bir başka okuma faaliyeti olan yoğunlaşarak okuma, iki kısımdan oluşur:

**Search Reading (Araştırmacı Okuma):** Bu okuma şeklinde amaç, metni tam olarak anlamaktır. “Search Reading” okuma, “beş adım metodu” uygulanarak gerçekleştirilir. “Beş adım metodunun” diğer adı “SQ3R-Metodu” dur. Bu isim şu kriterlerin kısaltmalarından oluşmaktadır (Rampillon 1989: 91).

Survey - Question - Read - Recite - Review. (3R) Bu beş kriter “Search Reading” okuma şeklinde esas alınır. Bunları izah ederek konumuza açıklık getirelim:

**Survey (inceleme):** Okuyucu, metnin başlığından, alt başlığından yola çıkarak bir ön bilgiye sahip olur. Bunların yanı sıra okuyucu metnin içeriğine göz atarak metin hakkında genel bir fikir edinir.

**Question (soru sorma):** Okuyucu, okuma işlemine geçmeden önce kendisine “bu metinden hangi bilgilere edinebilirim?” sorusunu sorar.

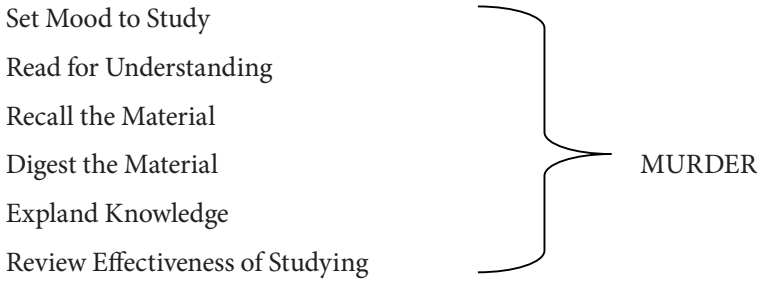
**Read (okuma):** Okuyucu, metni okurken tam bir konsantrasyon içerisinde olmalıdır ve metnin zorluk derecesine göre okuma- temposunu ayarlamalıdır.

**Recite (ezbere okuma):** Okuyucu, okuma işlemi sona erdikten sonra, okuduklarını hatırlamaya çalışır.

**Review (tekrarlama yeniden inceleme):** Bu son aşamada öğrenci okuma işlemini tekrarlar.

Yukarıda ele aldığımız beş ölçüt izlenerek “search reading” okuma şekli gerçekleştirilmiş olur.

“Search Reading” okuma (türü), MURDER-Şeması izlenerek de gerçekleştirilebilir. MURDER-kelimesi SQ3R-Metodunda olduğu gibi yine bazı kavramların kısaltılmasından oluşmuştur (Rampillon 1989: 93).



**Set Mood to Study (zihinsel hazırlık):** Okuyucu birkaç dakika sonra bir metni okuyacağını kendine telkin eder. Ancak bu şekilde bir metin yoğunlaşarak okunabilir. Yani okuyucu, okuma faaliyetine geçmeden önce kendisini buna motive eder.

**Read for Understanding (anlamaya yönelik okuma):** Okuyucu metni içerik yönünden okur. Bu esnada okuyucu (içerik bakımından) önemli yerlerin altını çizer.

**Recall the Material (metnin hazırlanması):** Okuyucu, metni okuduktan sonra, kendisine “metnin ne kadarını anladım?” sorusunu sorar. Bunu yaparken okuyucu metnin önemli (can alıcı) yerlerini zihninden geçirir.

**Digest the Material (metnin özümsemesi):** Bu aşamada okuyucu metindeki en önemli noktayı ele alır ve bunu ön bilgisiyle bağdaştırmaya çalışır.

**Expand Knowledge (bilginin genişletilmesi):** Okuyucu oto-kontrol mekanizmasını devreye sokarak metinde anlamadığı (zor olan) yerleri tespit eder ve bu problemleri sözlük veya profesyonel (öğretmen vs.) yardımlar olarak gidermeye çalışır.

Review Effectiveness of Studying (metnin verimliliğinin incelenmesi): Bu son aşamada okuyucu metni anlayıp anlamadığına karar verir. Anlamadığı kanaati oluşursa okuyucu metni bir kez daha okur.

Gerek MURDER-Şeması gerekse SQ3R- Yöntemi, “Search Reading” için vazgeçilmez bir kriterdir. Ancak her iki kriteri ayrı ayrı uygulamak yerine, bunları kombine ederek uygulamak daha yerinde olacaktır. Yani MURDER-Şeması ve SQ3R-Yöntemi birbirini tamamlayan önemli unsurlardır. Öğretmenlere düşen, öğrencilere bu unsurları aktararak “Search-Reading” yetisini kazandırmaktır.

**İşaretlemeler Yardımıyla Okuma:** Bu okuma şeklinde önemli olan metinde geçen önemli yerleri tespit etmek ve bunları işaretlemek veya altlarını çizmektir. Okuyucu bu sayede metin hakkında yazılı veya sözlü olarak bahsederken rahat bir şekilde yoğunlaşma imkânına sahip olur.

Öğrencinin kendi başına metinde geçen önemli yerleri tespit etmesi bir hayli zor olacağından, öğretmenin yol gösterici bir rol oynaması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerine şu hususlara dikkat etmeleri gerektiğini aktarılmalıdır:

Metinde sıkça geçen kavramı tespit etmek ve bunları işaretlemek.

Metnin ana fikrini veren anahtar cümleyi tespit etmek.

Metinde, değişik kavramlarla ortaya konmuş belirli bir bakış açısını işaretleyerek tespit etmek.

Değişik bakış açılarını ortaya koyan ana fikri tespit etmek.

Söz konusu işaretlemeler, kelimelerin altlarını çizerek ya da bazı özel işaretler koyarak yapılabileceği gibi not alınarak da yapılabilir. Değindiğimiz birinci işaretlemede öğrenci kelimenin (cümlelerin) altını çizer. Bunu yaparken renkli kalemlerden faydalanabilir. Öğrenci kelimeleri kutu içerisine alabilir ya da kendisinin anlamlandırdığı oklarla işaretleme işlemini gerçekleştirebilir. Not olarak işaretlemede öğrenci metin kenarındaki boşluklardan faydalanır. Öğrenci bunlara ipucu verebilecek kelimeler ya da kısaltmalar yazarak metnin anlaşılmasını kolaylaştırır.

Bunun yanı sıra Rathert ve Bilginer’in de belirttiği gibi (2020: 4) derslerde kullanılacak olan okuma soruları sadece öğrencilerin metni anlama becerilerini iyileştirmemeli, dil bilgisi ve kelime öğretimini de içermelidir.

Bütün bu incelemelerimiz sonunda “Okuma-Anlama” becerisinin, doğru tespit edilmiş okuma şekliyle doğrudan ilişki içerisinde olduğu kanaatine varmaktayız. Doğru okuma şekli, okuma amacına göre belirlenir. Şayet öğrenci metin hakkında genel bir bilgi elde etmek istiyorsa “göz gezdirerek okuma yöntemi” ne (skimming, scanning, speed reading) başvurmalıdır. Eğer öğrenci detaylı olarak metni okumak istiyorsa, “yoğunlaşarak-okuma” türüne başvurmalıdır. Burada “SQ3R- Yöntemi”nden ve “MURDER” şemasından faydalanılması büyük bir önem arz etmektedir. Bütün bu okuma faaliyeti ile ilgili bilgiler öğrencilere aktarılmalıdır. Aksi takdirde düz okumalarla “Okuma- Anlama” becerisini kazandırmak iğne ile kuyu kazmaktan daha zor olacaktır. Bu yüzden öğretmenlerimize düşen görev okuma işlemlerine geçmeden, okuma türlerini ayrıntılı olarak ele almaktır. Bu hususlara değinilmeden gerçekleştirilecek okumalar, yazılanları dillendirmekten başka bir işe yaramayacaktır.

## Dinleme Becerisi

Dinleme becerisini diğer becerilerden ayıran en belirgin özellik, tamamen zihinsel bir sürecin söz konusu olmasıdır. Öğrencinin bu süreci kendi başına kontrol etmesi bir hayli zordur. Öğretmen dinleme sürecinde öğrencinin ne kadar anladığını ancak özel yöntemler sayesinde öğrenebilir. Öğrencinin dinlediklerinin ne kadarını anladığını öğrenebilmesi için öğretmen konu ile ilgili alıştırmalar ve sorulardan faydalanır. Yani öğretmen dinleme sürecinin verimli geçip geçmediğini ancak öğrencinin anladıklarını kontrol ederek takip edebilir. Söz konusu beceri kazandırılırken öğrenciye dinleme faaliyetinin son derece önemli olduğu belirtilmeli ve uygun ortam sağlanmalıdır. Storch (1999: 140) Wege'den yaptığı alıntıda dinlemenin önemine şu şekilde değinmektedir: "Jedes verweilen, jedes zurückgehen des Hörers kann dazu führen, dass die Konzentration auf kommende Sinngruppen verhindert wird ...".

Stoch'un görüşünü şu şekilde aktarmak mümkündür:

"Dinleyicinin dinlerken ki her duraklaması (dinlemeyi ara vermesi) ve her dinlemedeki dikkat dağılması, gelecek olan anlam grupları için konsantrasyonunu engellemektedir."

Yukarıda verilen alıntıdan da anlaşılacağı gibi, dinleme esnasında anlatılanların bir bölümü üzerinde yoğunlaşmak, geriye doğru düşünmek, anlama sürecini sekteye uğratacaktır. Yani dinleyici devam eden anlatıma konsantre olamayacaktır.

Sırası gelmişken "anlama" kavramının ne demek olduğunu izah ederek konumuza aydınlatmaya devam edelim. Rampillon (1989: 70) "anlama" kavramının tanımını alışlagelmiş olanlardan çok farklı bir şekilde ortaya koymuştur: "Verstehen heißt auch, die Absichten des Sprechers zu interpretieren".

Yukarıdaki görüşü (tanımı) birebir çevirerek aktarmak uygun olacaktır: "Anlama, sadece seslerin, dilbilgisel yapıların ve semantik unsurların kavranması değil, anlama aynı zamanda konuşmacının niyetini (amaçlarını) yorumlayabilmektir." Demek ki dinleme sürecindeki "anlama" unsuru salt dinlenenlerin kavranması değil, bunların yorumlanabilmesidir. Öyleyse öğretmen bunu uygun araçlarla ve yardımlarla öğrencilere yardımcı olmalıdır.

Hecht (1978: 41) üç çeşit anlamadan bahseder:

Global anlama: Metnin içeriğinin genel olarak anlaşılması.

Kabaca anlama: Dinleyici kastedilenleri bölümleyerek anlar.

Detaylı anlama: İçeriksel ve dilsel detaylar anlaşılmaya çalışılır.

Dinleme sürecinin verimli olarak gerçekleşebilmesi için şu noktalara dikkat edilmelidir:

Öğrenci dinleme işlemine geçmeden önce, dış etkenlerin uygun bir şekilde hazırlanması gerekir. Öğrenci aynı zamanda dinlediklerini harfiyen geri vermesinin söz konusu olmayacağını bilerek, herhangi bir baskı altında olmadan dinleme işlemine geçmelidir. Bütün bunlar öğrencinin motivasyonunu artıracaktır.

Öğrenciye dinlemedeki başarısının sık alıştırmalar yoluyla gerçekleşebileceği vurgulanmalıdır. Bundan dolayı öğrenci derste ve evde dinleme işlemini her fırsatta gerçekleştirmelidir.

Konuşmacıların çeşitliliği, öğrenciye değişik varyasyonlar sunacaktır. Bu sayede öğrenci her çeşit konularla karşılaşacak ve dilsel bir “esneklik” kazanacaktır.

Metinlerin çeşitliliği de yukarıda söz konusu ettiğimiz özelliği kazandırmada etkin rol oynayacaktır.

Metinler amaca yönelik seçilmelidir. Şayet amaç detaylı bir anlamı ise metin kısa olmalıdır.

Metinde anlamayı zorlaştıran unsurlar sık olarak tekrar ettirilmelidir. Anlaşılmayan kavramlar, sayılar, özel isimler vs. izah edilmelidir. Aksi takdirde öğrenci bunlara takılacağından metnin geneline konsantre olamayacaktır.

Dinlemeyi kolaylaştıran teknikleri sırayla inceleyelim:

### **Konuşmada Geçen Uyarıcıların Fark Edilmesi:**

Öğrenci konuşma esnasında geçen cümleleri, temel ve yan cümleler olarak algılamaya çalışır. Öğrenci cümlede geçen bir özneyi duyduğunda dikkatini o özneye bağlı olan yüklemle yoğunlaştırır. Konuşmada geçen uyarıcıların fark edilmesi tekniğinde, öğrenci cümlede geçen “wenn” (şayet), “bevor” (önce), “als” (-iken, -dığında) gibi kelimeleri fark eder ve cümlenin bu bölümünün bir yan cümle olduğunu bilir. Ayrıca öğrenci bu kelimelerin (uyarıcılarının) yardımıyla cümlenin sona ermediğini hiçbir açıklamanın (ana cümlenin) geleceğini bilerek ilgili konuşmaya (cümleye) yoğunlaşır. Böylelikle anlamı sürece kolaylaştırılmış olur. Özetle öğrenci bu teknik sayesinde bağlaç, edat vs. gibi unsurları bir uyarıcı olarak kabul eder ve cümleyi anlamaya çalışır.

### **Kelimelerin Kombine Edilmesi:**

Dinleme becerisinde önemli rol oynayan başka bir unsur kelimelerin kombine edilebilmesidir. Bu ise iyi bir kelime haznesi ve konuşulan konu (metin) hakkında bir ön bilgiyi zorunlu kılar. Öğrenci konuşmayı dikkatle dinleyerek duyduğu bir kelimeyi zihin süzgecinden geçirerek o kelimeyi izleyecek kelimeyi kestirmeye çalışır. Dolayısıyla öğrenci konuşmacının sözünün tamamlamadan konuşmayı anlamaya çalışır. Burada öğrenci tasavvur gücü, önsezi ve dil bilgisinden faydalanır. Öğrencinin kelimeleri kombini etmesini basit bir örnekle izah etmeye çalışalım:

Öğrenci, konuşmacıdan “rauchen” (tütün mamullerinin içilmesine karşılayan spesifik bir fiil) kelimesini duyduğu an derhal bu fiili sigara, puro, pipo gibi kelimelerle kombine eder ve konuşmacı cümlesini tamamlamadan önce bu kelimeleri duymayı bekler ve böylelikle anlama sürecini kolaylaştırır. Elbette bu tekniğin kullanılması için öğrencilerin belli bir seviyeye ulaşması gerekmektedir. Öğretmen bu tekniğin öğretiminde öğrencilere bazı kelimeler vererek bunların kombine edilmesini isteyebilir. Örneğin öğretmen hem kelimeleri hem de kombine edilecek kelimeleri karışık olarak tahtaya yazar ve bunların eşleştirilmesine isteyebilir.



### **Yol Gösterici Sorular Sorma:**

Öğrenci bir kez metni dinleyip metin hakkında genel bir bilgi edindikten sonra metni tekrar dinler. Ancak bu kez kafasında kısa sorular tasarlayarak (örneğin: Wer? (Kim), Wo? (Nerede), Was? (Ne), Warum? (Neden)) bunların metin içerisindeki cevaplarını arar. Bu sayede öğrenci metni iyi konsantre olur. Örneğin metinde geçen “Peter wurde von seinem Freund Manfred geschlagen” (Peter arkadaşı Manfred tarafından dövüldü) cümlesini daha önce dinleyen öğrenci ikinci dinlemede “Peter’i kim dövdü? (Wer hat Peter geschlagen?)” sorusunu sorar ve bu sorunun cevabını metinden çıkararak anlama sürecini kolaylaştırır.

### **Kelime Gruplarının Bölümlenmesi:**

Öğrenci bu tekniğe göre kelime gruplarını bölümler ve küçük cümleler elde eder. Daha sonra da buradan geçen “can alıcı” kelimeye yoğunlaşır. Uzun açıklamalar yapmak yerine bir örnekle konuya açıklık getirmeye çalışalım:

Ich gehe nach Deutschland / jedes Jahr. Ich gehe immer mit dem Flugzeug / denn es ist komfortabel. (Ben Almanya’ya giderim / her sene. Her zaman Uçakla giderim / çünkü (uçak) konforlu).

Yukarıda verilen örnekte görüldüğü gibi konuşmada geçen kelime grupları bölümlenmiş ve anlamı taşıyan kelimenin altı çizilmiştir. Öğrenci bu altı çizili kelimelere dikkatini yoğunlaştırarak pratik bir anlama sürecine geçer.

### **Metinde Geçen İfadelerin Not Edilmesi:**

Bu yöntem anlamayı kolaylaştıran ve destekleyen çok önemli bir metottür. Adından da anlaşılacağı gibi öğrenci metni dinlerken “anahtar-kelimeleri” not eder ve daha sonra bunları deşifre ederek metni anlamaya çalışır. Bir örnekle konuyu somut bir şekilde izah edelim:

Öğrenci metni dinlerken, ... Ankara ... größten Schneefall ... 10 Jahren ... Überraschung ... Angst ... gibi kelimeleri not eder ve konuşma sonunda not ettiği kelimeler yardımıyla metni tamamlamaya (anlamaya) çalışır.

Ankara hat den größten Schneefall erlebt. Seit 10 Jahren haben die Menschen so einen Schneefall nicht erlebt. Es war eine Überraschung für die Einwohner. Fast jeder hatte Angst (Ankara, en büyük kar yağışını yaşadı. İnsanlar 10 senedir böyle bir kar yağışı görmemişlerdi. Bu, halk için hiç beklenmedik bir durumdu. Neredeyse herkes korkuyordu).

Not alınan kelimeler yardımıyla metin bu şekilde tamamlanmaya çalışılır.

Tüm bu incelemeler sonucunda ortaya şu tespitler çıkmıştır: Dinleme alıştırmaları öğrencileri zor gelebilecek alıştırmaya türlerindedir. Çünkü öğrenci metnin kendisinden, dış etkenler ve kendi bilgi birikimi açısından bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğretmenin yapacağı en önemli katkı, öğrencilerine metinde geçen bütün kelimelerin anlamlarına takılmamaları gerektiğini izah etmesidir. Bu yüzden

öğretmen öğrencilerine anlamayı kolaylaştıran teknikler öğretmelidir. Temel felsefe anlaşılmalardan, anlaşılmayanlara ulaşabilmektedir. Öğretmen daha önce ele aldığımız teknikleri öğrencilerine aktarmalıdır. Öğretmen bu teknikler üzerinde dururken, bu teknikleri öğretebilecek uygun metinler tercih etmelidir. Ayrıca öğretmen bu esnada öğrencilerle tek tek ilgilenmeli ve hangi öğrenciye hangi tekniğin hitap ettiğini tespit edip bunu öğrencisine tavsiye etmelidir. Bir tekniği bütün öğrencilere tavsiye etmek çok uygun olmayacaktır. Çünkü her öğrencinin ilgisi, bilgi ve birikimi farklıdır. Öyleyse öğretmen öğrencilerine bütün teknikleri kullanma imkânı sunup, öğrencilerin kendilerine uygun tekniği keşfetmesine yardımcı olmalıdır.

### **Konuşma Becerisi**

Konuşma, yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biridir. İnsanlar karşılıklı konuşmak suretiyle öğrenilen dili hayata geçirebilir ve aralarında bir iletişim sağlayabilirler.

Rampillon (1989: 97) konuşma faaliyetini ikiye ayırmaktadır:

Pratik (konuşma)

Yaratıcı (üretici) konuşma

Pratik konuşma ile kastedilen; sosyal kontakt kurmaya yarayan günlük hayattaki konuşmalardır. Yaratıcı (üretici) konuşmada ise; konferans vermek, sunum yapmak gibi bilgi verici konuşmalar söz konusudur. Yukarıda bahsetmiş olduğumuz her iki konuşma türü de değişik zamanlarda ders konusu yapılabilecek türlerdir. Öğretmen sınıf seviyesine göre bu konuşma türlerine yer verir.

Rivers (1978: 40) konuşma becerisini dört grupta incelemektedir. Bunlar gerek Alman literatüründe gerekse batı literatürlerde orijinal adlarıyla sunulmaktadır: Identification (tanımlama), Imitative production (taklit üretim), guided non-imitative production (rehber eşliğinde orijinal üretim), autonomous production (özerk üretim).

Buna karşın Rohrer (1978: 31) üç tür konuşma tekniğinden bahseder:

Reprodüksiyon

Rekonstrüksiyon

Konstrüksiyon

Konuşma becerisini yazma becerisinden ayıran en bariz fark; konuşmada öğrencinin fazla zamanının olmamasıdır. Çünkü konuşmada uzun süre düşünmeye zaman yoktur. Oysa yazma işleminde zaman darlığı gibi bir problemle karşılaşılmamaktadır. Öğrenci isterse yazma işlemi esnasında bir sözlüğe ya da profesyonel bir yardıma başvurabilir. Konuşma, pratik olmayı gerektirdiğinden yoğun bir ön çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmalar da belli teknikler ışığında gerçekleştirilmelidir. Bu teknikler sırasıyla şunlardır:

### **Reprodüksiyon**

Read- and- look- up metodu

Backward buildup tekniği

Örnek konuşmayı tekrarlama

Konuşmaya eşlik etme

Sessiz monolog

Yüksek sesli konuşma

Lokal metot

### **Rekonstrüksiyon**

Görselleştirme teknikleri

Önceden kestirme

Note- Taking Practice

### **Konstrüksiyon**

Outlining

Tasvir etme

Note-Making Practice

Sırasıyla yukarıda saydığımız unsurları izah etmeye çalışalım:

**Reprodüksiyon (ezber yoluyla taklit):** Burada söz konusu olan dinlenen ya da okunan bir metni (bilgiyi) kelime kelimesine geri yansıtmaktır. Burada devreye sokulan yöntem ezber yöntemidir. Ezber faktörü yabancı dil ediniminde önemli bir faktördür. Öğrenci yabancı dil kalıplarını ezberler ve ihtiyaç duyulduğu zaman da bunları geri yansıtır. Bunun için derste örnek cümle kalıpları öğrencilere sık sık tekrarlatılmalıdır. Rampillon (1989: 99) bu konu hakkında şu yorumu yapmaktadır: “Ein häufiges Wiederholen eines Musters und seine Verknüpfung mit bereits Gelerntem führen dazu, dass es ins Langzeitgedächtnis gelangt und ‘gelernt’ worden ist. Auswendig lernen bereitet also das Feld vor, es liefert dem Gedächtnis Wissensstoffe und Informationen, die später wieder reaktiviert werden können”. Rampillon’ un yukarıda verdiğimiz görüşünü şu şekilde aktarmak mümkün: “Sıkça tekrarlanan bir örnek (örnek kalıp) ve bu örneğin daha önce öğrenilmiş bilgilere katılması, bunların zihinlerde kalıcı olmasını sağlar. Demek ki ezber, zihne sonraki zamanlarda kullanılmak üzere bilgi ve birikimleri depolamaktadır. Yani “Reprodüksiyon” un temel unsuru ezberdir. İşte bu ezber sürecini kolaylaştıran “Reprodüksiyon” un alt başlıklarıdır. Şimdi sırasıyla bunları tanyalım:

**Read-and-look-up-metodu (okuma ve ezberleme):** Bu metod çeşitli metinlerin ezberlemesi için kullanılır. İlgili metin, öğrencinin önünde durur ve öğrenci sessiz bir şekilde paragraflarına bölerek ezberlemeye çalışır. Yani öğrenci gerekirse metni satır satır okur ve belli bir yerde durarak metni hafızasına yazmaya çalışır. Bu işlem bütün metin sona erene kadar devam eder.

**Backward buildup tekniği (tersine okuma):** Bu teknik biraz önce değindiğimiz “read-and-look-up” metoduna bir alternatif niteliğindedir. Bu teknik de ezberlemeyi kolaylaştıran bir tekniktir. Bu tekniğe göre cümle bölümlenir ve sondan başlayarak okunur ve ezberlenmeye çalışılır. Bir örnekle tekniği açıklamaya çalışalım: Da gibt es ein schönes Haus neben dem Baum. Bu cümle önce uygun bir şekilde bölümlenir. Örnek:

Da gibt es ein schönes Haus neben dem Baum. Daha sonra sondan başlayarak cümle ezberlemeye çalışılır. Yani,

Neben dem Baum                      da gibt es ein schönes Haus.

Cümle bölümlenmesi, cümle bölümlerini anlam kaybına uğratmadan gerçekleştirilmelidir.

**Örnek konuşmayı tekrarlama:** Bu teknik için ya bir ses dosyasına ya da metni okuyacak bir partnere ihtiyaç vardır. Her iki unsurdan biri tercih edilerek metin maul bir bölüme kadar dinlenir ve dinlenen yere kadar geri verilmeye çalışılır. Bu, bütün metin sona erene kadar ve bütün metin ezberlenene kadar devam eder. Bu süreçte öğrenciye (kişiye) hatırlatmalarda bulunulabilir.

**Konuşmaya eşlik etme:** Öğrenci, yukarıda değindiğimiz yöntemlerden faydalanaarak ezberlediği metni, belli bir zamandan sonra tekrarlamalıdır. Bunun için öğrenci “konuşmaya eşlik etme” tekniğini kullanmalıdır. Öğrenci bir ses dosyası yardımıyla metni satır satır ve ardından duyduğunu tekrar eder. Şayet ses dosyası yoksa bir partner yardımıyla aynı işlem uygulanabilir.

**Sessiz monolog:** Sessiz monolog ile kastedilen şey öğrencinin ezberlediği metni (ya da metnin bir bölümünü) sessiz (içinden) tekrarlamasıdır. Böylelikle ezberlenen metnin zihinde kalıcı olması sağlanır. Bu işlem gerçekleşirken öğrenci metne bakmaz. Şayet metin öğrencinin önünde olursa “sessiz monolog” tekniği, “read-and-look-up-metoduyla” eş değer bir özellik kazanır.

**Yüksek sesli konuşma:** Öğrenci ezberlediği metni kendi kendine sesli olarak dildirir. Yani yüksek sesli bir konuşma sürecine girer ve böylelikle ezberlenenin kalıcı olmasını sağlar. Bu tekniğin faydalarını kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

Yüksek sesle konuşma esnasında öğrenci metne yoğunlaşır. Öğrenmede akustik öğelere değer verenlere böylelikle bir imkân sunulmuş olur.

**Lokal-metot (bölgesel kısmi metot):** Burada kastedilen şey öğrenilenin yardımcı unsurlarla desteklenmesidir. Örneğin A-4 kâğıdına yer kalmayacak şekilde yazılmış bir metnin öğrenci üzerinde negatif bir etki yapacağı unutulmamalıdır. Bunun

yerine metni bölümleyerek vermek daha isabetli olacaktır. Fiziki unsurlarda “lokal-metot” kapsamına girmektedir. Örneğin metinde geçen bir cümleyi fiziki materyallerle desteklemek öğrenciler açısından son derece faydalı olacaktır.

**Rekonstrüksiyon (metnin özünü oluşturma):** Daha önce incelediğimiz “röproduksiyon” unsurunda temel felsefe metni kelime kelimesine ezberlemekten geçmekteydi. Oysa “rekonstrüksiyon” da amaç, metni kelime kelimesini ezberlemek değil, bilakis metnin can alıcı bölümünü ya da başka bir deyişle metnin özür ezberlemek/öğrenmektir. Burada amaç tam öğrenmeyi sağlamaktır. Çünkü öğrenci tüm metni ezberlemeye çalıştığında tam bir öğrenme sürecine girememektedir. Oysa elemine ederek metne yaklaştığında dikkatini daha iyi yoğunlaştırarak öğrenme faaliyetini gerçekleştirecektir. Öyleyse “Rekonstrüksiyon” da söz konusu olan metinde geçen önemli bölümleri tespit edip daha az önemli olanları elemine etmektir. Bu şekilde tespit edilen önemli noktalara azami derecede yoğunlaşılacaktır.

**Görselleştirme teknikleri:** Burada önemli olan metinde geçen temel fikirleri tespit edip bunları okuma tekniklerine göre işaretlemektir. Öğrenci işaretlediği yerleri okur ve bunları tekrar eder. Metnin zorluk derecesine göre öğrenci bu işlemi satır satır ya da paragraf paragraf gerçekleştirir. Bütün bu işlemler öğrenci metnin bütününe kavrayana kadar devam eder.

**Önceden kestirme:** Bu tekniğe göre öğrenci metnin ana fikrinin hangi bölümde olduğunu önceden kestirmeye çalışır ve buna göre metni okur. Bu esnada öğrenci yaptığı tahminlerinin doğruluğundan emin olur. Şayet yaptığı tahminlerle metindeki bilgiler örtüşürse öğrenci anlama sürecini çok daha rahat gerçekleştirecektir.

**Note-taking Practice (not alma):** Bu yönetime göre öğrenci metni okuduktan sonra başka bir kâğıda metin ile ilgili notlar alır. Bu notlar metindeki sıralamayla eşdeğerlik gösterir. Öğrenci bu notlardan faydalanarak metni sesli olarak dillendirir. Başlangıçta öğrenci metni notlar yardımıyla dillendirirken metnin aslına kontrol amaçlı olarak başvurabilir.

**Konstrüksiyon (yapısallaştırma, yorumlama):** Burada amaç, düşünceleri sistematik hale getirmek ve onları yapısallaştırmaktır. Öğrenci metni kendi kelimeleriyle geri yansıtmaya çalışır. Bunu yaparken metindeki olayları önem sırasına göre sıralar. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için üç teknikten faydalanılır:

**Outlining (taslak çıkartma):** Öğrenci öğrendiği metni diğer arkadaşlarına anlaşılır bir şekilde aktarabilmesi için aktarılanların derin manalarını deşifre ederek sunması gerekir. Aynı zamanda öğrenci detaylardan uzaklaşarak metindeki olayları sınıflandırarak aktarması gerekir.

**Tasvir etme:** Bilindiği üzere öğrenciler bir metni anlatırken zorlanabilmektedirler. Özellikle de anlatım esnasında hatırlayamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında bu zorlanmalar daha da artmaktadır. Bu gibi durumlarda öğrenci çoğu zaman sessiz bir şekilde bekleyerek unuttuğu kelimenin aklına gelmesini bekler. Bu olumsuzluğu gidermek için başvurulacak en uygun yöntem “tasvir etme” yöntemidir. Öğrenci bir kelime ya da cümlede takıldığında bunları tasvir etmeye çalışır ve böylelikle metin aralarında meydana gelen duraklamalardan kurtulur.

**Note-making Practice (not hazırlama):** Öğrenci metni anladıktan sonra kafasına yer eden düşünceleri, fikirleri not eder ve bu notlar ışığında metni geri yansıtmaya çalışır. Öğrenci düşüncelerini kendisine has notlarla belirginleştirir ve bu notlardan faydalanarak da metni rahatça aktarır.

Böylelikle konuşma becerisini detaylı olarak incelemiş olduk. Demek ki konuşma becerisinin geliştirilmesini üç ana noktada ele almak gerekmektedir:

Reprodüksiyon

Rekonstrüksiyon

Konstrüksiyon

Birincisinde söz konusu olan, bir metnin kolayca ezberlenmesinde faydalı olacak tekniklerdir. İkincisinde söz konusu olan metnin zihinde kalıcı olmasını sağlamak, üçüncüsünde ise metni düzenlemek ve öğrencilerin kendi fikirlerine göre yapılaş-tırmaktır.

Öğretmene düşen öğrencilerin bu kriterler doğrultusunda konuşma becerilerini geliştirmek ve sınıfta bir konuşma ortamı sağlamaktır. Black ve Butzkamm (1977: 53) sınıfta oluşturulan konuşma ortamının dışarıdaki gerçek konuşma ortamının bir ön hazırlığı (ısındırma) olduğunu belirtir ve derslerde konuşma becerisini geliştirirken öğrenci merkezli bir yaklaşımla derslerin işlenmesi gerektiğinin altını çizer.

### **Yazma Becerisi**

Yazma becerisini ele almadan önce yazma faaliyetini kısa bir göz atmak uygun olacaktır. Rivers (1978: 318) yazma işlemini Pratik Yazma ve Üretici Yazma olmak üzere iki ana başlıkta incelemektedir:

Pratik yazmayı Rivers (1978: 319) dört alt başlıkta toplamaktadır: Bunlar günlük yaşam, sosyal ortamdaki ilişkiler, bilgi verme ve araştırmadır.

Üretici yazmayı ise Hecht (1978: 136) aktarmalı yazma ve düşünceleri açıklamayı yazma olarak ikiye ayırmıştır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisini ele alırken Hecht'in ortaya koyduğu aktarmalı ve düşünceleri açıklayıcı yazma türleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma, yabancı dil öğretiminde öğrencinin hafızasını güçlendiren ve destekleyen önemli bir faaliyettir. French (1975: 74) bu konu hakkında şu tespitte bulunmuştur: "For these reasons, the writing exercise has powerful effect on the child's mind and provides a very good way of fixing vocabulary, spelling and patterns of all kinds."

French'in görüşünü şu şekilde aktarmak mümkündür:

"Bu nedenlerden dolayı, yazı yazma egzersizi çocuğun zihninde güçlü bir etkiye sahiptir ve kelime haznesinin, imla bilgisinin ve her türdeki örneklerin oluşması için son derece iyi bir araçtır."

Görüldüğü üzere French, yazma faaliyetinin öğrencinin zihnini desteklediğini, aynı zamanda da kelime dizini, örnek kalıplar ve imla bakımından da faydalar sağladığını ifade etmektedir.

Yazma işleminin yukarıda değindiğimiz faydaları sağladığı kesindir. Ancak bunları öğrenciye kazandırmak için derste çeşitli alıştırmalara yer vermek gerekmektedir. Bu alıştırmalar, imla ve gramer açısından uygunluk göstermelidir. Alıştırmaların öğrencinin seviyesine uygun olarak verilmesi gerekmektedir ve tüm bu yazma alıştırmaları sonunda öğrenci serbest olarak fikirlerini kâğıda dökme becerisini kazanmalıdır.

Yazma faaliyeti esasen konuşma faaliyetinden soyutlanarak (çünkü kişi kâğıda dökkeği düşünceleri önce zihninde kurar) bir nevi sessiz konuşma ile gerçekleştirilir. Ya da kâğıda dökkeği düşünceleri sadece kendisinin duyacağı şekilde dillendirir ve daha sonra bunları kâğıda aktarır. Demek ki yazma faaliyetinin ön basamağı kişinin zihninde gerçekleştirdiği konuşmadır.

Bu konuda Rampillon'un (1989: 110) görüşüne yer vermek argümanımızı destekleyecektir: "Der Schüler bringt nun die als gesprochen gedachte Aussage in ihre Schriftsprachliche form. Er vollzieht in einem Abstraktionsprozeß den Übergang vom Lautsystem der Sprache zu ihrem graphischen System."

Rampillon' un görüşü şu şekilde aktarılabilir:

"Öğrenci, düşünmüş oldu ifadeyi artık yazılı hale getirmektedir. Dilin fonoloji sisteminden grafik sisteme geçişini soyutlama sürecinde gerçekleştirmektedir."

Demek ki öğrenci sözlü ifade yazılı şekle ve soyut süreçte yer alan dilin ses sistemini kodlamaya (harflendirmeye) dönüştürmektedir.

Rampillon (1989: 111) yazma becerisinde öğrencinin karşılaşacağı güçlükleri şu şekilde sıralamaktadır:

Benzerlikleri yazı dilinde ayırabilme (örnek: well/we'll)

Benzer harfleri tanıma ( örnek: dizört yazarken ~~desert~~)

İmzaya hâkim olmak ( örnek: I /eye)

Sedalı ve sedasız seslerin çeşitliliğinin farkına varma ve bunları yazıya dökebilme (örnek: i 'lektrik yazarken electric) →

Sırası gelmişken yazma becerisini geliştiren tekniklere bir göz atalım. Bu konuyla ilgili yapmış olduğumuz araştırmada yazmayı geliştiren birçok metot ve tekniğe rastladık. Ancak hepsine burada değinmek mümkün olmayacağından, yazma becerisini geliştiren teknikleri iki grupta toparlayarak incelemeye çalışalım:

#### **Yazmayı şekil açısından destekleyen teknikler:**

Metni teşkil etme prensipleri

Başvuru kaynaklarının kullanılması

Metni kontrol amaçlı okuma

Hata istatistiği

Yazma şekil açısından destekleyen teknikleri tek tek ele alalım:



### **Metni teşkil etme prensipleri:**

Bu prensip üç kritere dayanır. Bunlar; açık-seçiklik, düzen ve göze hitap etmedir. Uzun zamandır bu kriterler göz önüne alınmıyor ve gereken önem verilmiyordu. Ancak bunlar yazma becerisinde çok önemli unsurlardır. Çünkü yukarıda saydığımız unsurların göz ardı edilmesi öğrenme süresini ciddi anlamda sekteye uğratacaktır. Bu yüzden öğrencilere daha ilk dersten kazandırılması gereken en önemli unsur düzgün ve okunaklı bir yazıdır. Daha sonra öğretmen, ilgili yazıya başlık veya gerekiyorsa tarih atılması gibi önemli detayları kazandırmalıdır. Tüm bunların öğretilmesinde öğretmen belli bir standart belirleyerek konuya yaklaşmalıdır. Bu sayede ortak bir norm belirlenmiş olur. Böylelikle de öğrencilerin bu norm veya normlara uymaları sağlanır.

### **Başvuru kaynaklarının kullanılması:**

Öğretmen öğrencilerine bir metin kaleme alınırken, başvuru kaynaklarından faydalanılması gerektiğini vurgulamalıdır. Öğretmen ayrıca bu kaynaklardan nasıl istifade edileceğini de öğrencilerine aktarmalıdır.

Öğrenci, konusunu belirledikten sonra o konu hakkında bilgi verici, alan kitaplarından faydalanmalıdır. Örneğin; öğrenci 1. Dünya savaşı konulu bir yazı hazırlıyor ise, Ansiklopedi ya da konuyu içeren tarih kitaplarından faydalanması gerektiğini bilmelidir.

Öğrenci yazı esnasında dil ile ilgili zorluklarla karşılaşır ise iki dilde hazırlanmış sözlüklerden faydalanmalıdır. Şayet öğrenci dil yapılarıyla ilgili sorunlara rastlarsa, gramer kitaplarından yararlanması gerektiğini bilmelidir.

Özetle, öğrenci konusuyla ilgili kaynaklardan faydalanması gerektiğini ve bunlardan nasıl (ne şekilde) faydalanması gerektiğini bilmelidir. Öğretmen bu konuda gerekli yardımlarda bulunarak öğrencilere yol gösterici olmalıdır. (Örnek: Öğretmenin öğrencilere bir sözlüğün alfabetik sıralamaya göre hazırlandığını hatırlatması pratik bir şekilde ilgili kelimenin nasıl bulunacağını aktarması).

### **Metni kontrol amaçlı okuma:**

Şekil açısından bekleyin doğruluğunu tespit edebilmek için gerçekleştirilir. Bu okuma şekli doğru olarak yapılmalıdır ve öğretmen bu okuma şeklinin kontrol amaçlı yapıp yapılmadığını takip etmelidir. Metni kontrol amaçlı okumayı teşvik etmek için Rivers'in görüşlerini aktaran Rampillon (1989: 112) şöyle bir öneri sunmaktadır:

“Kleine Gruppen von Schülern erhalten vom Lehrer (ausnahmsweise) einen fehlerhaften Text, den sie korrigieren und je nach gefundener Fehlerzahl, die entsprechenden Punkte sammeln. Die Gruppe, die die meisten Punkte hat, ist Sieger.”

Rampillon'un görüşürüz şu şekilde aktarmak mümkündür:

“Küçük öğrenci grupları, öğretmen tarafından (müstesna olarak) içerisinde hatalar bulunan bir metin alırlar ve bu metin içerisindeki hataları bularak, bulunan hata adedine göre puan biriktirirler. En fazla puana sahip grup şampiyondur.”

Rivers bu tekniği özendirmek için bir yarışmayla öğrencileri motive etmekten bahsediyor. Öğrenciler gruplara ayrılır ve hatalı metinler bu gruplara dağıtılır. Öğrenciler bu metinde geçen hataların tespit edilmesine göre puanlar alır ve en çok puanı alan grup birinci olur. Rivers'in öne sürdüğü bu yarışma, rekabeti gerektireceğinden öğrencileri olumlu yönde motive edecektir.

### **Hata istatistiği:**

Gerek gramer gerekse imla hatalarının farkına varabilmesi ve bunların düzeltilmesi için şahsi bir hata istatistiği tutmak en uygun yol olacaktır. Öğrencinin kendisinin tutacağı bu istatistik sayesinde, hataların neler olduğunu ve bu hataların ne kadar sıklıkta tekrarlandığını tespit etmek mümkün olacaktır.

Bu istatistiğin tutulması çok basittir. Bunun için boş bir kâğıda iki hane açılır. Birinci hane hatanın türünü ve ikinci hane ise hatanın ne sıklıkta yapıldığını gösterir.

Örnek: Tarih: 14.05.2001

Hatanın Türü	Hatanın Sıklığı
Wollen du kommen	III
Er ist dähmlich	III
Peter gehte	III

Tüm bu dediğimiz hususlar yazmayı şekil açısından destekleyen tekniklerdir. İçeriği destekleyen hususlara da değinerek konuya açıklık getirelim.

### **Yazmayı içerik açısından destekleyen teknikler:**

Metin içi sınıflandırma

Note-taking ve note-making practice (not alma ve not hazırlama pratiği).

### **Metin içi sınıflandırma:**

Öğrenci bir metinde var olan düzen ve plandan haberdar olmalıdır. Yani öğrenci, bir metnin gelişigüzel kaleme alınmadığını, fikirlerin ve kavramların belli bir düzene göre sınıflandırıp metin içerisine serpiştirildiğini bilmelidir. Dolayısıyla öğrenci kendi hazırlayacağı yazılarda da bu kriterleri göz önünde bulundurmalıdır.

Bunun için öğrencilere sınıflandırma alıştırmaları verilmelidir. Yani öğrenci kavramları bir başlık altında toplamayı öğrenmelidir.

Örnek:

Wagen > Auto, Bus, Lastwagen, Motorrad vs.

Taşıt > Araba, Otobüs, Kamyon, Motosiklet vs.

Öğrenci yazın işlemine geçmeden evvel kullanacağı kavramları bir kâğıda yazar ve sınıflandırır. Bu kavramları, daha önce hazırladığı konu başlıklarının altında yazarak oluşacak metnin taslağını hazırlar ve ondan sonra yazma işlemine geçer.

### **Note-taking ve not-making practice (not alma ve not hazırlama pratiği):**

Note-taking practice ile öğrenci dinlediği bir metni hep bazı temel kavramlara yoğunlaşarak anlamaya çalışır. Yani öğrenci metni yapısallaştırarak, sistematize ederek metnin ana yapısını ve fikrini tespit etmeye çalışır ve eş zamanlı olarak anladıklarını kaleme alır.

Note-making practice de ise öğrenci metni dinlerken önemli gördüğü notları not tutarak işlemini kolaylaştırmayı çalışır. Not alma işlemi sona erdikten sonra bunlardan faydalanarak metni oluşturmaya çalışır.

Tüm bu bilgilerden sonra yazma becerisinin üç değişik şekilde geliştirildiğini vurgulamak gerekir. Bunlar:

Tekrarlı yazma

Yönlendirmeli yazma

Serbest (üretici) yazma

Yazma becerisi kazandırılırken yukarıda değinilen üç noktayı içine alan alıştırmalar zincirine başvurulur. Bu alıştırmalarda şekil ve içerik açısından incelenmek üzere daha önce açıklanan tekniklerden faydalanılır.

### **Sonuç**

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin ele alındığı araştırmada okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili çeşitli bilgiler aktarılmış ve derslerde söz konusu becerilerin uygulanışı üzerinde durulmuştur.

Okuma becerisinin, doğru tespit edilmiş okuma şekliyle doğrudan ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Doğru okuma şekli, okuma amacına göre belirlenmektedir. Şayet öğrenci metin hakkında genel bir bilgi elde etmek istiyorsa “göz gezdirerek okuma yöntemine”, detaylı olarak metni okumak istiyorsa “yoğunlaşarak-okuma” türüne başvurmalıdır. Tüm okuma faaliyeti ile ilgili bilgiler öğrencilere aktarılmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlere düşen görev okuma işlemlerine geçmeden, okuma türlerini ayrıntılı olarak ele almaktır.

Dinleme alıştırmaları öğrencilere zor gelebilecek alıştırma türlerindedir. Çünkü öğrenciler hem metnin kendisinden, hem de dış etkenler ve kendi bilgi birikimi açısından bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğretmenin yapacağı en önemli katkı, öğrencilerine metinde geçen bütün kelimelerin anlamlarına takılmamaları gerektiğini izah etmektir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerine anlamayı kolaylaştıran teknikler öğretmelidir.

Konuşma becerisinin gelişmesi için ise bir metnin kolayca ezberlenmesinde faydalı olacak “Reprodüksiyon”, söz konusu olan metnin zihinde kalıcı olmasını sağlayacak olan “Rekonstrüksiyon” ve metni düzenlemek ve öğrencilerin kendi fikirlerine göre

yapısallaştırma olan “Konstrüksiyon” teknikleri önemli bir görev üstlenmektedir. Öğretmenlere düşen görev ise öğrencilerin bu teknikler doğrultusunda konuşma becerilerini geliştirmek ve sınıfta bir konuşma ortamı sağlamaktır.

“Tekrarlı yazma”, “yönlendirmeli yazma” ve “serbest (üretici) yazma” türleri yazma becerisini geliştirmektedir. Öğretmenler ise derslerindeki alıştırmaları bu türleri içine alacak şekilde uygulamalıdır.

### Kaynakça

BLACK, Colin and BUTZKAMM, Wolfgang, (1977), **Klassengespräche. Kommunikativer Englischunterricht: Beispiel und Anleitung**, Heidelberg: Quelle und Meyer.

FRENCH, Frederick George, (1975), **The Teaching of English Abroad**, London: Oxford Uni. Press.

HECHT, Karlheinz, (1978), **English Sekundarstufe I. Band 2: Unterrichtsgestaltung**, Donauwörth: Auer.

KOÇAK, Muhammet, (2019), Dil-Kültür İlişkisi Bağlamında Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Aktarımının Önemi Üzerine Kuramsal Bir Araştırma, **Theory and Practice in Education**, Ed. N. Akpınar Dellal, S. Koch, W. Stankowski, Düsseldorf: Lambert Academic Publishing LAP, 506-517.

RAMPILLON, Ute, (1989), **Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht**, München: Hueber Verlag.

RATHERT, Stefan ve BİLGİNER, Hayriye, (2021), Arbeitsfragen und Arbeitsanweisungen zu Lesetexten in einem globalen und einem regionalen **DaF-Lehrbuch, Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur**, III, 6: 1-19.

RIVERS, W.M. and M.S.A., TEMPERLEY, (1978), **Practical Guide To The Teaching of English**. New York: Oxford Uni. Press.

ROHRER, Josef, (1978), **Die Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen**, Bochum: Kamp.

SKILLS, R.C. Yorkey, (1976), **For students of English as a second Language**. New York, St. Louis, San Francisco: Mc Graw Hill.

STORCH, Günther, (1999), **Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik**, München: Fink.

### Extended Abstract

As it is known, basic language skills are examined in four sections: Reading-Understanding, Listening-Understanding, Speaking and Writing. The most appropriate course material for the first of these, Reading Comprehension skills, is reading texts. The reader reads the text according to his own reading tempo and tries to understand what he is reading on the one hand. Storch (1999:126) mentions five types of reading styles: The first one is reading by browsing. In this way of reading, a general information about the text is obtained and it is determined what is in question in the text. The second is Orientation-based reading. In this type of reading, it is determined whether there is a specific or specific topic in the text. Thanks to this, the reader learns whether the topic is of interest to him or not. The third type of reading is Summary reading. In this type of reading, it is done to reveal the basic expressions in the text, and information about the text is accessed from the data. The fourth type of reading is Selective, that is, selective reading, and this type of reading is performed to access certain information in the text. The fifth and last type of reading is Total reading, and this form of reading is preferred for maximum understanding of the text. Every reader should know the reading styles mentioned above. However, it is more of a Total-Reading form that is widely used in Foreign Language Teaching. Because the reading texts in textbooks are prepared according to this way of reading and are equipped with content that should be understood by students. In Total-Reading, the text is treated analytically. That is, the relevant text is read by dividing it into sections, and the sections in question are analyzed one by one in this way.

The most obvious feature that distinguishes the Listening-Comprehension skill, which is the second of the basic language skills, from other skills, is that there is a purely mental process involved. It is very difficult for a student to control this process on their own. The teacher can only find out how much the student understands in the listening- comprehension process thanks to special methods. In order for the student to learn how much he understands what he is listening to, the teacher uses exercises and questions related to the topic. In other words, the teacher can track whether the listening-understanding process is going efficiently only by checking what the student understands. It should be noted that listening activity is extremely important for the student when acquiring the skill in question, and an appropriate environment should be provided for this. In order for the listening-understanding process to take place efficiently, special attention should be paid to the following points:

- Before starting the student listening process, external factors must be properly prepared. At the same time, the student should start listening without any pressure, knowing that it will not be possible for him to give back what he has listened to literally. All this will increase the motivation of the student.

- It should be emphasized to the student that success in listening-comprehension can occur through frequent exercises. Therefore, the student should perform listening in the classroom and at home at every opportunity.

\* The variety of speakers will offer different variations to the student. Thanks to this, the student will face all kinds of issues and gain linguistic “flexibility”.

- The variety of texts will also play an active role in giving the feature we mentioned above.

\* Texts should be selected for the purpose. If the purpose is to have a detailed meaning, the text should be short.

- Elements that make it difficult to understand in the text should be repeated frequently. Incomprehensible concepts, numbers, special names, etc. it should be explained. Otherwise, the student will not be able to concentrate on the general text, as he will get stuck in them

Speaking, which is the third of the basic language skills, is one of the most important goals in teaching a foreign language. People can bring the learned language to life by talking to each other and thus provide communication between them. Rampillon (1989:97) divides speech activity into two parts: Practical speech and Creative (productive) speech. By practical conversation, we mean conversations in everyday life that serve to establish social contact. In the creative (producer) speech, there are informative speeches such as giving a lecture, presenting a reference. Both types of speech that we mentioned above are the types that can be the subject of a lesson at different times. The teacher gives these types of speech according to the class level. The most obvious difference that distinguishes the ability to speak from the ability to write is that the student does not have much time for speech. Because there is no time for the opportunity to think for a long time in the conversation. However, there is no such problem as a lack of time in the writing process. If the student wants, he can apply to a dictionary or professional help during the writing process. Speech requires intensive preliminary work, as it requires practice.

The Writing skill, which is the fourth and last of the basic language skills, is an important activity that strengthens and supports the student's memory. For these reasons, the exercise of writing has a powerful effect on the child's mind and is an extremely good tool for the formation of vocabulary, spelling and all kinds of examples. The writing activity supports the student's mind and also provides benefits in terms of word index, sample patterns and spelling.

It is certain that the writing process provides the benefits we mentioned above. However, in order to introduce them to the student, it is necessary to include various exercises in the lesson. These exercises should be appropriate in terms of spelling and grammar. The exercises should be given in accordance with the student's level, and at the end of all these writing exercises, the student should gain the ability to freely put their ideas on paper.

The writing activity is carried out mainly by abstracting from the speech activity (because the person first establishes the thoughts that he will put on paper in his mind) with a kind of silent speech. Or he expresses the thoughts that he will put on paper in such a way that only he will hear them, and then transfers them to paper. In this regard, we can say that the first step of writing activity is the conversation that a person performs in his mind.





# Akşemseddin'in Dindarlık ve İnsan Anlayışı

## Akshemseddin's Understanding of Piety and People

İlyas PÜR\*

### Öz:

Akşemseddin, Miladi 14. ve 15. Yüzyıllarda Anadolunun farklı şehirlerinde yaşayan ve Osmanlı devletinin hem kuruluş hem de yükseliş dönemlerini görmüş bir hak âşığıdır. Genellikle yapılan araştırmalarda Akşemseddin'in tasavvufi yönü incelenmiş fakat onun dindarlık anlayışı üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada Akşemseddin'in dindarlık ve insan anlayışı ve bu anlayışın onun hayatına yansımaları tespit edilmeye çalışılacaktır. Dinsel yaşamın davranışlar üzerinde önemli bir etki oluşturabileceğini öneren bu çalışmada literatür tarama metodu uygulanmıştır. Bu araştırmada Akşemseddin'in şiirlerinin ve beyitlerinin yer aldığı temel bir eser seçilmiştir. Bu eser Muhammed Ali Yıldız'ın "Akşemseddin'de Allah, Kâinat ve İnsan" adlı doktora çalışmasıdır. Dolayısıyla bu makalede geçen beyitler yazılırken bu çalışmadan yararlanılmıştır. Akşemseddin'in Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettiği çağda yaşamış olması ve onun İstanbul'un fethedilmesinde önemli bir rol oynaması Akşemseddin'in dindarlık ve insan anlayışının incelenmesini gerekli hale getirmiştir.

Akşemseddin, Fatih Sultan Mehmet'in hocası olarak bilinmektedir. Akşemseddin'in eğitim ve devlet anlayışına olan etkileri düşünüldüğünde onun İstanbul'un fetminden önce ve fetih sırasında üstlendiği fonksiyon onu gerçek bir şöhrete kavuşturmuş ve bu itibarla da onu hem kültürümüzde hem de tarihimizde önemli bir yeri olan

\* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Din Psikolojisi Ana Bilim Dalı, Nevşehir/ TÜRKİYE. ilyaspur@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-7795-8212

kişi haline getirmiştir. Akşemseddin, Hacı Bayram-ı Velî'nin yolunu takip etmiş ve kendisinden sonra da onun halifesi olarak onun prensiplerini uygulamış bir düşünürdür. Akşemseddin bu konuda hızlı ilerlemesinden dolayı çevresindekiler tarafından dışlanmış. Fakat o orta yolu bulmaya çalışarak uzlaşmacı bir yöntem ile sorunların üstesinden gelmeye çalışmıştır. Akşemseddin, her ne kadar tasavvufa yönelik bir şahsiyet olarak bilinse de kendisi döneminin önde gelen hekimlerinden biri olarak da tanınmaktadır. Akşemseddin, Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde halka uyarılarda bulunmuş ve şöhretinin yayıldığı yerleri bırakıp yeni ve daha sakin bölgelere göç etmiştir. O birçok eser meydana getirerek insanlara doğru yolu göstermiş ve güçlü bir düşünür olmayı başarmıştır.

**Anahtar** Sözcükler: Din Psikolojisi, Akşemseddin, Dindarlık, İnsan.

### **Abstract:**

Akşemseddin is a righteous lover who lived in different cities of Anatolia in the 14th and 15th centuries AD and saw both the establishment and the rise of the Ottoman state. Generally, the mystical aspect of Akşemseddin has been examined in the studies, but no study has been done on his understanding of religiosity. In this study, it will be tried to determine the religiousness and human understanding of Akşemseddin and the reflections of this understanding on his life. In this study, which suggests that religious life can have an important effect on behavior, the literature review method was applied. In this research, a basic work containing Akşemseddin's poems and couplets was selected. This work is Muhammed Ali Yıldız's doctoral work titled "Allah, the Universe and Man in Akşemseddin". Therefore, this study was used when writing the couplets in this article. The fact that Akşemseddin lived in the era when Mehmet the Conqueror conquered Istanbul and that he played an important role in the conquest of Istanbul made it necessary to examine the religiousness and human understanding of Akşemseddin.

Akşemseddin is known as the teacher of Fatih Sultan Mehmet. Considering the effects of Akşemseddin on education and state understanding, the function he undertook before the conquest of Istanbul and during the conquest made him a real fame and in this respect made him a person who has an important place both in our culture and in our history. Akşemseddin is a thinker who followed the path of Hacı Bayram-ı Velî and applied his principles as his caliph after him. Akşemseddin was excluded by the people around him due to his rapid progress in this regard. However, he tried to find the middle way and tried to overcome the problems with a compromise method. Although Akşemseddin is known as a person oriented towards Sufism, he is also known as one of the leading physicians of his time. Akşemseddin made warnings to the public in various regions of Anatolia and left the places where his fame spread and migrated to new and calmer regions. He created many works, showed people the right way and managed to become a powerful thinker.

**Keywords:** Psychology of Religion, Aksemseddin, Piety, Human.

## Giriş:

Din, insanlık tarihi boyunca toplumsal alanda önemli bir olgu olmuştur. İnsanlar, ister doğrudan isterse dolaylı olarak din ile etkileşimde bulunmuşlardır. Bu itibarla dünya üzerinde yaşayan insanların büyük bir çoğunluğu bir dine inanmaktadır. Düşünce ve davranış yönünden oluşan farklılıklar, bireysel ve toplumsal hususları inceleyen ilimlerde de kendisini göstermekte ve din ile ilgili bir takım farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Kızılgöçer, 2015: 79). Din hususunda yapılan tanımlamalar bir açıdan hem 'özel' hem de 'işlevsel' bir başka yönden ise bireysel, toplumsal ve psiko-sosyal açıdan tanımlanıp sınıflandırılabilir (Yapıcı, 2013: 18). Bununla birlikte 'dindarlık' kelimesi ise Arapça olan 'din' sözcüğüne Farsça olan 'dar' ekinin eklenmesiyle oluşturulmuştur. Türkçede eskiden beri yaygınlaşmış ve geniş bir kullanıma sahip olduğu için dindarlığa Allah'a inanmış ve bağlanmış kimse anlamının verildiği ifade edilmektedir (Günay, 2006: 8). Bunun yanı sıra dindarlık yaşanılan dindir. Nitekim dindarlık dinamik ve diyalektik bir yapı arzeder. Çünkü dinin hayata geçirilerek bilfiil yaşanan şeklini ifade eden dindarlık, inanç, duygu, eylem, tören, sembol, düşünce ve bilgi gibi birçok açılardan ele alınabilir (Günay, 2006: 22-23). Bu itibarla dindarlık kavramı inanç, duygu ve davranışı içerdiği için din psikolojisinin konusuna girmektedir. Türkiye'nin ilk din psikologlarından Bedi Ziya Egemen (1952: 19-20) din psikolojisi üzerine yaptığı çalışmada din psikolojisinin temel konusunun dinsel yaşayışın ruhsal yapısını kavramak olduğunu ifade eder. Bu durum kişinin iç dünyasında dinin nasıl yaşandığının din psikolojisinin temel konularından biri olduğu anlamına gelmektedir. Buna benzer olarak Yavuz (1982: 89) da din psikolojisinin konusunun dinin kişinin ruhsal yaşamında ortaya çıkışı ve dinsel yaşayışın dışa yansımaları olduğunu ifade eder. Ona göre dindarlığın yaşanması esnasında her türlü duygu, düşünce ve davranış süreçleri din psikolojisinin konusu olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, otobiyografiler din psikolojisi için çok önemli araştırma materyalleridir. Akşemseddin ise islam dünyasında çok tanınan meşhur bir şahsiyettir. Bu şahsiyetin eserlerinden yola çıkarak onun görüş ve düşüncelerini anlamaya çalışmak çalışmamız açısından önemli görülmektedir.

İnsan kavramı ise çok yönlü ve çok boyutlu bir kavramdır. Tarihsel sürece bakıldığında insan üzerine birçok kitap ve makale yazılmış ve insan bazı özellikler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Zira Akşemseddin dindarlık ve insan üzerine birçok eser yazmıştır. O bu eserlerde insanı kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz özelliklerle nitelendirmiştir. Fakat onun eserlerinin çoğunluğunda insan olumlu olarak değerlendirilir. Bu şahsiyeti dindarlık ve insan anlayışı açısından ele almak ve onun eserlerinden yola çıkarak ondaki dini duygu, düşünce ve davranışları tespit etmek hem özgün bir çalışma olacak hem de bilimsel alana yenilik kazandıracaktır.

## 1. Akşemseddin'in Hayatı ve Eserleri

### 1.1. Hayatı

Asıl adının Şemseddin Muhammed olduğu bilinen Akşemseddin'in bazı kaynaklarda Mehmed, bazı kaynaklarda ise Akşemseddin Muhammed bin Hamza olduğu bildirilmektedir (Yıldız, 2016: 12; Yücel, 1994: 8). Akşemseddin H. 792/M. 1389 yılında Şam'da doğmuş ve H. 863/M. 1459 yılında Bolu ilinin Göynük ilçesinde vefat etmiştir. Bazı rivayetlerde ise onun Çorum'un Osmancık ilçesinde doğdu ileri sürülmektedir. (Cebecioglu, 2001; Çankaya, 2003). Akşemseddin, yapmış olduğu tasavvufi ibadetlerden dolayı yüzü ve sakalı beyazladığı için ve bu dönemde beyaz elbise giyme alışkanlığı yaygın olduğundan kendisine "Akşemseddin" lakabının verildiği bildirilmektedir (Yıldız, 2016: 12-13). Akşemseddin'in babası şeyh Hamza'dır. Bazı kaynaklarda Akşemseddin'in soyunun Hz. Ebubekir'e kadar dayandığı rivayet edilmektedir.

Akşemseddin daha küçük yaşlardan itibaren devrinin bütün ilimlerini öğrenmiştir. O, Kuran-ı Kerimi ezberlemesinin yanısıra tefsir, fıkıh, hadis, mantık gibi dinî ilimlerin yanında tıp eğitimi de almıştır. Akşemseddin bu eğitiminden sonra Çorum'un Osmancık ilçesine müderris olarak görevlendirilmiştir (Enîsî, 8). Akşemseddin'in dönemin okutulan tüm ilimlerine hâkim olmasının yanında iyi bir tıp doktoru olduğuna yönelik pek çok kaynaktan kayıtlar bulunmaktadır. Hatta Akşemseddin hakkında Fatih Sultan Mehmet'in kızlarından birini tedavi etmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (Özlu, 2006: 87; Köprülü ve Uzun, 1989: 300). Akşemseddin Hacı Bayram Velî'ye intisab etmiştir. Hacı Bayram Velî Akşemseddin'i sıkı bir disipline sokarak riyazet ve mücadele sayesinde nefsinin dizginlenmesini sağlamıştır. Akşemseddin'in Fatih Sultan Mehmet ile tanışması Hacı Bayram Velî sayesinde olmuştur (Cebecioglu, 2001: 80).

### 1.2. Eserleri

Akşemseddin, arkasında araştırılmayı bekleyen pek çok eser bırakarak bu âlemden ebedi âleme göç etmiştir. Fakat biz bu çok sayıda eseri detaylı bir şekilde ele almanın güç olacağı kanaatindeyiz. Bu itibarla onun eserleri hakkında bilgileri kısaca şu şekilde inceleyebiliriz:

1. Risaletü'n-Nuriye: Bu eser Akşemseddin'in ilk yazdığı eserdir. Arapça olarak yazılmıştır. Akşemseddin bu eseri Hacı Bayram Velî ve talebelerini savunmak amacıyla kaleme almıştır. Çünkü o devirde Hacı Bayram Velî'nin şöhreti etrafında çok yayılmış ve onun hakkında birçok dedikodu ortaya atılmıştı (Yıldız, 2016: 215).
2. Def'u Metainî's Sûfiyye: Arapça olarak yazılmıştır. Devrinin Muhyiddin ibnü'l Arabî gibi büyük zatların küfürle itham edilmesine karşı koymak amacıyla yazılmıştır (Yıldız, 2016: 216).
3. Risale-i Zikrullah: Yüce Allahı zikretmenin öneminden bahsedilmiştir.
4. Makâmât-ı Evliyâ: Akşemseddin'in Türkçe olarak yazdığı ilk eserdir. Bu eserde evliyaların makam ve derecelerinden bahsedilmektedir (Yıldız, 2016: 218).
5. Maddetü'l Hayat: Tıp ilmine dair yazılan tek eserdir (Yıldız, 2016: 220).

6. Nasihatnâme-i Akşemseddin: Türkçe yazılmıştır ve 46 beyitten oluşmaktadır (Yıldız, 2016: 221).

7. Kimyâ-yı Sa'adet Tercümesi: Tasavvufla ilgilidir ve mutluluk ilacı anlamına gelmektedir (Yıldız, 2016: 221).

Akşemseddin'in bu eserlerinden en önemlisi ve en meşhur olanı Risaletü'n Nuriyye ve Makâmât-ı Evliya adlı eserleridir. Bu eserlerde genellikle tasavvufî konular ele alınmıştır. Akşemseddin'in bu eserlerinden başka şiirleri de bulunmaktadır.

## 2. Akşemseddin'in Allah Anlayışı

Allah konusu, insanlığın varlığından beri onun düşüncesini en fazla meşgul eden kavramlardan birisidir. Hem insanlığın yaratılışı hem de evrenin meydana gelişi ile ilgili günümüze kadar binlerce fikir ileri sürülmüş ve bu ileri sürülen fikirlerin çoğu sonsuz ve üstün bir yaratıcı gücün var olduğu konusunda birleşmiştir. Allah kavramı ve düşüncesi eskiden beri hem dinlerin hem de felsefenin başta gelen konularından biri olmuştur. İslam dininde ise Allah tevhid inancı çerçevesi içerisinde ele alınmaktadır. Zira bu hususla ilgili bir ayette şöyle buyrulmaktadır: "Eğer yerde ve gökte Allah'tan başka tanrılar olsaydı kesinlikle ikisinin de düzeni bozulurdu" (Enbiya, 21/22). Fakat diğer dinlerde olduğu gibi İslam dininde de tevhid inancı ile ilgili bir takım görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Akşemseddin'in eserlerine baktığımızda ise Allah kavramı kendisi ile sıkı bir ilişkide olunan bir varlık olarak zikredilmektedir. Akşemseddin yazdığı eserlerde genellikle Allah'a Mevlâ, Dost, Hakk, Mâşuk ve Canân gibi kavramlarla seslenmektedir. Allah Akşemseddin için yaşamın en temel kaynağıdır. Akşemseddin'e göre Allah zaman ve mekândan münezzehtir. Ona göre Allah her yerde ve her zaman vardır. Akşemseddin'e göre Allah, bir nûrdur ve bu âlemde sadece onun nûru vardır. Allah'ın nûru bütün yaratıklarından daha parlaktır. Akşemseddin'e göre yaratılmış olan bütün varlıklar onun nûrunun bir yansımasıdır (Yıldız, 2016: 76-77).

Akşemseddin, Allah'ın varlığına ve birliğine vurguda bulunurken kaynağını Kur'an-ı Kerim'den alır. O, Allah'ın dünyanın yaratıcısı olduğunu ifade ederken zâhir ve bâtın kavramlarını kullanır. Akşemseddin'e göre Allah fiillerinde, sıfatlarında ve zâtında tek ve birdir. O hiçbir şeye benzemez ve bütün gücü ve kudreti kendinde toplamıştır (Yücel, 1994: 89). Akşemseddin'e göre Allah dertli ve çaresiz kulların dermanı ve doktorudur. O bununla ilgili bir beytinde şöyle seslenir:

"Kendümi ısmarladum her ne iderse dost bilür  
Gönlümi jeng ileye dilerse yuya pasını" (Yıldız, 2016: 88).

"Nice bir rencür-u mahcûr olasın gözsiz gibi  
Çün tabibün hâzık oldu derdün al dermâna gel" (Yıldız, 2016: 89).

Buradan da anlaşılacağı gibi insan gerçek dost ararsa Allah'ı bulmalı ve onun yanında olmalıdır. Çünkü Allah'tan başka hiçbir varlık insanı anlayamaz ve onun sıkıntılarını ve dertlerini gideremez.

### 3. Akşemseddin’de ilahî Aşk

Kur’an-ı Kerimde aşk kavramı “meveddet” kelimesi ile ifade edilir. Bu kelime-den türetilen “çok sevilen” veya “kendisine yönelene sevgi gösteren” anlamlarına gelen “Vedûd” bir isim olarak Kur’an da Allah’a gönderme yapılır (Hûd, 11/90; Burûc, 85/14). Bütün şiir ve beyitlerinde aşkı bu anlamda kullanan Akşemseddin ilahî aşk konusunda yapılan tanımlamaların da yetersizliğine vurguda bulunur.

Akşemseddin’e göre ilâhî aşk insanı hakka götüren ve ulaştıran bir yoldur. İnsan sadece ilâhî aşk sayesinde Allah’ın hâkimiyeti altına girebilir. Aşkın başlangıcını Akşemseddin Def-u Metâini’s-Sufiyye isimli eserinde şu şekilde ifade eder: “Allah’ta helak olmayı istemenin aşkın eseri olduğunu bilirsen, bil ki aşkın başlangıcı nefis için sevgili talep etmek sonra nefsi harcamak, ikiliği unutmak ve vahdâniyette fenâ bulmaktır” (Yıldız, 2016: 269). Akşemseddin’in dindarlık görüşünün merkezinde ilâhî aşk vardır. Ona göre bu aşk olmadan Allaha’ ulaşmak mümkün değildir. Çünkü akıl ilâhî sırları tam anlamıyla kavrayamaz. Akşemseddin’e göre Allah aşkı bir derttir. Kul’un bu dert sayesinde gözü yaşlı ve gönlü de yaralıdır. Kul’un derdinin dermanı da yine Allah aşkı’dır. Akşemseddin’de aşk, Allah’tan başka bütün her şeyi kalbinden silip atmaktır. Kişi sadece Allah’ı dileyerek sonsuzluğa ulaşmalıdır. Fakat bu aşkın da bir bedeli vardır. O da kulun canını verip aşkını satın almasıdır (Yıldız, 2016: 270). Akşemseddin’in ilâhî aşk ile ilgili beyitlerinden bazıları şunlardır:

“Her-ki bunda ışk-ı Hakk’a yâr olur

Oldur ol kim sâhib-ü esrâr olur” (Yıldız, 2016: 270).

Akşemseddin bir beytinde aşk yolunda cânını vermekten söz eder:

“Cân virüben ışkı satun ala gör

Sanma bundan assılı bâzâr olur” (Yıldız, 2016: 270).

Ona göre âşıklarda Allah aşkını belirten bir iz vardır. Akşemseddin’e göre âşıklar öz itibarıyla hastadır. Çünkü onlar sadece ilâhî aşkı kendilerine dert edinmişlerdir.

“Âşık olan kişide olur nişan

Gözi yaşlı vü özi bîmar olur” (Yıldız, 2016: 270).

Akşemseddin diğer bir beytinde kendisine hitaben şöyle seslenir:

“Varlığın Hâk ile sen ey Şemse’ d-din

Hâk olanlar yarın anda var olur” (Yıldız, 2016: 270).

Bu beyte göre Allah’a kendilerini feda eden âşıklar Allah’ta yok olup tekrar Allah’ta var olurlar. Diğer bir ifadeyle tasavvufî anlamda onlar fenâfillah olup bekâbillah mertebesine yükselirler. Akşemseddin, yaşadığı hayatı ikiye ayırır. Onun birinci hayatı ilâhî aşkı bulmadan önceki yaşamıdır. İkinci yaşamı ise ilâhî aşkı bulduktan sonraki hayatıdır. Ona göre gerçek hayat aşkı bulduğu hayattır (Yıldız, 2016: 272).

Akşemseddin, Allah aşkının yolunda canların kurban olduğunu ifade eder. Ona göre Allah’a kavuşmak isteyen kişi canlarını aşk yolunda feda ederek varlıklarından geçerler. O bununla ilgili olarak bir beytinde şöyle seslenir:



“Aşıka cânlar sezâdur dosta kurbân itmege

Varlığın itsün umarsa vaslına iresini” (Yıldız, 2016: 86).

Akşemseddin yine bir beytinde doğruluğa erişmenin yolunu Allah ile beraber olmakta bulur. Kişi ona göre uzlete çekilip Allah aşkıyla inzivaya çekilmelidir.

“Mak'ad-ı sıdk-ı dilersen olasın Allah'ıla

Sen tebettül ile ana ışk-ı derd-i âhıla” (Yıldız, 2016: 86).

Akşemseddin'e göre insan Allah'ın vuslatı yolunda uryan olup ölmezse onun irfanı yoktur. Allah'tan ayrı kalmak ölümdür. Bununla birlikte Allah'tan ayrı mutluluk ise başa beladır. Her şeyin mutlak yaratıcısı Allah'tır. O aynı zamanda bütün mülkün yegâne sahibidir (Yücel, 1994: 86). Yine Akşemseddin, bir beytinde ilâhi aşkın bazı özelliklerinden bahseder. Ona göre âşık bütün dünyalık nimetleri ve malı mülkü terk ederek Hak'ta fâni olur. O bu terkedişin izzet ve ikbal halinde yapılması gerektiğinden söz eder.

“Bu cism-ü cân terk itmeyen vâsıl olamaz cânana

Bir cânâ virgil gönlünü ol her vücûdun cânıdır” (Yıldız, 2016: 87).

Akşemseddin'e göre âşık kişi, toplum içinde toplumla, hakikatte ise Allah ile birlikte olmalıdır. O bu durumu şu beytiyle dile getirir:

“Mâsivâdan kalbünü ger sen musaffa idesin

Sofi vü sûfi olıban kalasın ol şâhıla” (Yıldız, 2016: 87).

#### 4. Akşemseddin'in İman ve İslamiyet ile İlgili Görüşleri

##### 4.1. Peygamberler

Peygamberlere iman, Akşemseddin'in eserlerinde önemli bir yer işgal etmektedir. O eserlerinde peygamberler için hem nebi hem de resul kelimelerini kullanır. Akşemseddin'e göre dört büyük peygamber nefsin dört derecesine hitap etmektedir. Bu dört merteye toprak, su, hava ve ateş ile temsil edilmektedir. Ona göre nefsi emmare ateş ile, nefsi levvame hava ile, nefsi mülhime su ile ve nefsi mutmainne toprak ile nitelendirilmektedir (Yıldız, 2016: 179-180). Akşemseddin'e göre Hz. Muhammed'in vücudunda bahsedilen bu dört unsur diğer bir ifadeyle ateş, hava, su ve toprak bulunmaktadır. Bu nedenle on sekiz bin âlem onun sayesinde meydana gelmiştir. Aynı zamanda bu âlemler nurlarla doludur (Yücel, 1994: 95). Akşemseddin, eserlerinde hem diğer peygamberlerden hem de dört büyük peygamberden övgüyle söz eder. O Musa peygamberden bahsettiği bir beytinde:

“Ezel görüp biz işidüp “Terâni” va'desin dostum

Yine görem dün gün gözüm Musa'layın ağlar” (Yıldız, 2016: 93).

“Murad idindi didi Musa “Erni”

Cevab anı işitdi “Len terâni” (Yıldız, 2016: 94).

Diyerek şu ayete gönderme yapar: “Musa tayin ettiğimiz vakitte (Tûr’a) geli p de rabbi onunla konuştuğunda o, “Rabbim! Bana görün; sana bakayım” dedi. Rabbi, “Sen beni asla göremezsin. Fakat şu dağa bak; eğer o yerinde durabilirse sen de beni görebilirsin” buyurdu. Rabbi o dağa tecelli edince onu paramparça etti; Musa da bayılıp düştü. Kendine gelince dedi ki: “Seni noksan sıfatlardan tenzih ederim. Sana tövbe ettim; ben inananların ilkiyim” (Araf 7/143).

Akşemseddin İsa peygamberden bir ruh veya nefes olarak bahseder. Ona göre İsa peygamber’in yeri göklerdir ve o göğe yükselmiştir. O bununla ilgili bir beytinde şöyle seslenir:

“İsî gibi râh-ı semâ tutdum anuncün cânıla

Nefsüm hûyun terk eyleyüp bu hâkidândan geçmişem” (Yıldız, 2016: 94).

Akşemseddin bunlardan başka Âdem peygamber, Nuh, Eyyüp, Yakup ve Yusuf peygamberler gibi diğer peygamberlerden de övgüyle söz eder. Akşemseddin’in peygamberler hakkında yazdığı beyitlerin büyük çoğunluğu Kur’an-Kerim çerçevesinde şekillenmektedir.

#### 4.2. Kitaplar

Akşemseddin’e göre dört kitap birliği temsil eder. O kitaplara imanı Kur’an-ı Kerim’deki bazı ayetlere dayandırır. O dört kitapla ilgili bir ifadesinde şöyle seslenir:

“Âlimler dört semâvî kitaptan güzel söz seçmişler:

Tevrat’tan; Sükût eden kurtulur.

İncil’den; Kanaat getiren doyar.

Zebur’dan; Dünya lezzetlerini terkedene belâ ve musibetlerden emin olur.

Kur’an’dan; Allah kendisine sığınana ve tevekkül edene yeter.” (Yıldız, 2016: 90).

#### 4.3. Melekler

İslam dinine göre melekler Allah’ın bütün emirlerine boyun eğen manevî varlıklardır. Aynı zamanda meleklerin varlığına inanmak iman esaslarından birini oluşturur. Akşemseddin melekler hakkında fazla söz söylememiştir. Fakat meleklerin isimlerini zikretmiştir. Akşemseddin’e göre melekler sürekli olarak Allah’ı zikrederler. O meleklerle ilgili olarak; “Nebî, bu tür hafî zikir diğer zikirten efdaldır, Yetmişden fazla Hafaza dinler; Melekler sesli zikir yapmakla iftihar ediyorlar. Biz senin hamdinle tesbih ederiz ve seni takdis ederiz; Kim konuşursa yanında Rabib ve Atid adındaki melekler bulunur” (Yücel, 1994: 89).

#### 4.4. Âhîret

Semavî dinlere göre insan öldükten sonra tekrar dirilecek ve âhîret âleminde yaşamını sürdürecektir. Akşemseddin dünya ve âhîreti birlikte değerlendirir. Ona göre “Dünya ve âhîret ehli bir değildir. Biri geçici diğeri ise kalıcıdır. Dünya hayatı âhîret ehline haramdır. Âhîret hayatı ise dünya ehline haramdır. Allah dostları ise hem dünyadan hem de âhîretten geçmişlerdir” (Yücel, 1994: 96). Akşemseddin'in âhîretle ilgili görüşlerinden başka kıyamet, âhîr zaman ve cennet-cehennem konularında da açıklamaları vardır. O bu hususta şunları ifade eder: “İslam kıyamet gününe imanı bildirir. Peygamberlere sorulduğu vakit kıyamet günü yarındır derler. Ölmüş olan insanların dirilip hesap vereceği günü herkes bekler. O gün amel ve iman konularında hesap verilir. Yalan konuşmayla din elde etmek isteyenler kıyamet günü Allah'ı inkâr etmiş olarak bulunurlar” (Yücel, 1994: 96). Akşemseddin'e göre âhîr zamanda zulüm, adâlet, haram-helal arasında fark kalmayacaktır. O bu konuda: “Ey ârif olan tâlip, tevhidin kaderini bil ki, bu âhîr zamanda dirhem ve dinar halkın çoğu tarafından tapılır olmuştur. Âlimler, emirler ve sultanlarla münasebette dirler. Zâlim ve âdil, helal ve haram arasında fark gözetmemektedir” (Yücel, 1994: 96). Akşemseddin cennet kavramı için “uçmak” kelimesini kullanırken cehennem için “Tamu” kelimesini kullanır. İnsan yaşamını bir kervana benzeten Akşemseddin Cennette'ki seferden şöyle söz eder:

“Cennet-i mevâda saklagil ukûlun rahtını

Kârubân-ı ömr itdükte (ol) iklime sefer” (Yıldız, 2016: 97).

Akşemseddin'e göre iman bir ağacın kökü ise ibadetler de bu ağacın meyvesidir. Ona göre kişi ibadetler sayesinde manevî makamlara yükselir. Akşemseddin'e göre en önemli inadetlerden birisi de dua ibadetidir. Ona göre dua Allah ile karşılıklı konuşmaktır (Yıldız, 2016: 193). Bütün ibadetlerin temelini oluşturan namaz, Allah'ı anmanın en güzel biçimidir. Namaz, bütün varlıkların ibadet biçimlerini içeren bir ibadettir. Namaza devam edilmesi durumunda günah ve kötülüklerin azalacağı bilinmektedir (Yaşaroğlu, 2012: 356-357). Akşemseddin namaz ibadetine çok önem verir. O namazın içten gelerek şuurulu bir şekilde kılınması gerektiğini belirtir. Akşemseddin'in kendi deyimiyle kul öyle bir şuurla namaz kılmalı ki “Allahu Ekber” dediğinde karşısında Hz. Muhammed'in ruhunu seyreder. Evliya bu şuurla namaza yöneldiğinde yerde ve gökte hiçbir şey kalmaz (Yıldız, 2016: 193).

Oruç, hem islamiyette hem de islam öncesi diğer dinlerde üzerinde önemle durulan bir konudur. Kur'an-ı Kerimde önceki toplumlara da orucun farz kılındığına dikkat çekilmiş ve orucun yasaklarına uymanın Allah tarafından çizilen sınırlara uyma anlamına geldiği söylenmiştir (Dönmez, 2012: 417). Akşemseddin oruç tutmanın öneminden söz eder. Ona göre oruç belli bir yaşa gelmiş kadın-erkek her müslümana farzdır. O, Hz. Musanın kırk gün aç kaldığından bahseder. Akşemseddin'e göre iftar yapmadan oruç tutmak nefis terbiyesi açısından yararlı görülmektedir (Yıldız, 2016: 194).

Akşemseddin hac ibadetinin de yerine getirilmesine önem verir. Bu ibadetin sonunda güzel sohbetlerde bulunmanın gerekliliğine vurguda bulunur. Zekât ve sadaka ibadetine de hakkıyla önem veren Akşemseddin, zekât ve sadakanın malı eksiltmeyip bilakis artıracığını ifade eder. Zekât ve sadaka vermeyenlerin ise mallarının harama karışacağını belirtir (Yıldız, 2016: 194).

## 5. Akşemseddin'in İnsana Bakışı

İnsan, tek bir kişi olarak veya sosyal ve ahlakî bir varlık olarak adlandırılabilir (Deniz, 2015: 31-32). Bu itibarla insan kişisel, sosyal ve ahlâksal olarak üç farklı açıdan incelenmektedir. İnsan, hem bedensel hem de ruhsal ihtiyaçları olan iki taraflı bir varlık olarak karşımıza çıkar. İnsanın yeme, içme ve barınma gibi ihtiyaçlarının yanı sıra sevme, sevilme ve beğenilme gibi duygusal ihtiyaçları da bulunmaktadır (Tolstoy, 2004: 41-44). İnsanın dışındaki diğer canlı varlıklar yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan bilgi ve yeteneklerini doğuştan getirmektedirler. Fakat insan bu nitelikleri doğuştan beraberinde getirmemekte ve sonradan çevresi ve ailesi ile etkileşime geçerek elde edebilmektedir. İnsan dışındaki hangi canlı varlığı eğitirsek eğitim insanı ait olan bir davranışı bilinçli bir şekilde ortaya çıkarmasının imkânı yoktur. Bununla birlikte her birey diğer bireylerden kendine özgü bir biçimde yaratılmış bir varlıktır. Her ne kadar bedensel yapı itibariyle bütün insanlar birbirlerine benzer özellikler gösterse de insan bir yönüyle diğerlerinden farklı özelliklerle donatılmış bir varlık olarak yaratılmıştır.

İslami kaynaklara göre insan annesinin karnından çıkarken hiçbir şey bilmez durumdadır. Ancak Allah ona göz, kulak, gönül gibi özellikler verdiğinden insan bunlar sayesinde gideceği yolu belirleyebilmektedir. Zira bu konuda Allah şöyle buyurmaktadır: “Siz, hiçbir şey bilmezken Allah, sizi analarınızın karnından çıkardı; şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi” (Nahl, 16/78). Yine bunu destekleyen başka bir ayette Allah şöyle buyurmaktadır: “Biz ona iki göz, bir dil ve iki dudak vermedik mi? Ona iki yolu (doğru ve eğriyi) göstermedik mi?” (Beled, 90/8, 9, 10). İnsan dünya ile ilgili konularda aklını kullanabilirken; âhret ile ilgili konularda da Allah'ın ona gönderdiği peygamberlere ve kitaplara ihtiyaç duymaktadır. Bu itibarla insan kendisini diğer canlılardan ayıran aklının gereğini yerine getirmelidir. Akli sayesinde insan dünya hayatı için neyin ne kadar gerekli olduğunu bilmelidir. Âhret hayatı içinse insan ne yapılması gerektiğinin muhasebesini yapmalıdır. Diğer bir ifadeyle insan, hem dünyadan hem de âhiretten nasibini almayı becerebilen akıllı bir insan olmalıdır. Nitekim bu hususta Allah şöyle buyurmaktadır: “Allah'ın sana verdiğinden (O'nun yolunda harçayarak) âhret yurdunu iste; ama dünyadan da nasibini unutma. Allah sana ihsan ettiği gibi, sen de (insanlara) iyilik et. Yeryüzünde bozgunculuğu arzulama. Şüphesiz ki Allah, bozguncuları sevmez” (Kasas, 28/77). İslam dini insana değer vermiş ve bütün şeyleri onun hizmetine sunmuştur. Başka bir ifadeyle, insanın yıllardır içinde yaşadığı bu âlem insanoğlu için hazırlanmıştır. Bu Allah'ın insana verdiği bir önemin göstergesidir. İnsan ise Allah'ın kendisine sunduğu bu hizmete karşılık olarak içinde yaşadığı dünyaya karşı sorumludur. İnsan bu sorumluluğun bilincinde olmalı ve içinde yaşadığı dünyada bozgunculuk çıkarmamalıdır. Bu itibarla insan, dünyadan ve kendisinden sorumlu olduğu için Allah tarafından içinde yaşadığı bu dünyaya ege-men olacak güçte yaratılmıştır (Mutahhari, 1987: 63).

Akşemseddin insanı hayatın merkezine koymuştur. Akşemseddin'e göre Allah'a tam anlamıyla iman eden insan cezadan kurtulur. Akşemseddin insanın dili ile kalbinin birbirleriyle uyumlu olması gerektiğinden bahseder. Zira ona göre Allah'a iman eden bir mü'min bu imanını dili ile ikrar edip kalbi ile onaylarsa cehennem azabı görmez (Yıldız, 2016: 217). Akşemseddin'in eserlerine baktığımızda insanları hem olumlu hem de olumsuz olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Ona göre olumlu özelliğe sahip

insanlar; Ârifler, Âşıklar, Kâmil İnsanlar ve Sıddik insanlardır. Akşemseddin olumsuz özellikte olan insanların da şunlar olduğunu belirtir: Ağyarlar, Gâfiller ve Âlimlerdir. Buna göre Akşemseddin'in eserlerinde yer alan ve sınıflara ayrılmış olan bu insan grupları şu şekilde incelenebilir:

## 5.1. Akşemseddin'e Göre Olumlu Özellikler Taşıyan İnsan Tipleri

### 5.1.1. Ârif İnsan

Ârif, bilgili ve çok anlayışlı anlamlarına gelmektedir. Allah'ı ve yaratmış olduğu varlıkları gerçek anlamı ile bilen kişi demektir (Serinsu, 2009: 21). Akşemseddin'e göre ârif, kendisini Allah'a teslim etmiş ve O'na gönülden razı olmuş ve en sonunda da Allah'ın sevgisini elde etmiş kişidir (Yıldız, 2016: 219). Akşemseddin'e göre ârif marifetullah ilmini bilen kişidir. Yine ona göre ârif, Allah'ın ilmini kuşanmış ve varlığını Allah'ta yok etmiş ve fenafillah mertebesine ulaşmış kişidir. Akşemseddin bir toplulukta bulunduğu sırada çevresinde bulunanlara ârif olan kimseyi şu şekilde tarif etmiştir: "Ârif olan kimse mutlak iradesini Allah'a teslim etmiş ve Allah'ın sevgisini kazanmış kimsedir. Ayrıca o kişi vahdet ehlidir" (Yıldız, 2016: 219) Akşemseddin, marifet ehli olan ârifin her zaman nûr içinde ve nûr ile dolu olduğunu ifade eder. Ona göre ârifin bu nûru hiçbir zaman perdelenmeyecek bir özelliğe sahiptir. Çünkü ârif Allah'ın nûru ile nûrlanmıştır. Akşemseddin marifet nûrunun hiçbir şey tarafından gölgelendirilemeyeceğinden söz eder. Zira ârifin kalbinin nûru her yeri görmektedir. Akşemseddin'e göre ârifin marifetullah ile kazandığı ilim, aklın ve zahiri bilginin yetersizliğini ortaya koyar (Yıldız, 2016: 220)

### 5.1.2. Âşık İnsan

Sevginin en üst derecesi olan, candan seven ve sevgilisinden başka gözü hiçbir şeyi görmeyen kişiye âşık denir. Tasavvufta insanın sadece Allah'ı mutlak anlamda sevip ona tüm benliği ile bağlanması, yaşamının her anında Allah'ı hatırlayıp tüm eylemlerine ve davranışlarına onun sevgisini yansıtmasıdır (Serinsu, 2009: 26). Akşemseddin'e göre âşık kendi canından geçmiştir. Ona göre âşıkın dünya işleri onun kalbinde boş bir uğraştır. Akşemseddin, âşık olan kişinin gönlünün âşk ile dolup taşıdığını ifade eder. Ona göre âşıkın zamanı ve mekânı yoktur. Âşık vahdet sırrına ulaşan ve sonunda varlığını dosta kurban eden kişidir (Yıldız, 2016: 221). Akşemseddin bir beytinde âşıkları şu şekilde tasvir eder:

"İşk hastası olanların dost derdidir dermanları

İşka esir olanların dostu fidadur canları" (Yıldız, 2016:221).

"İşka esirdür ehl-i mâl bu işka sığmaz kiylü kâl

İşkın acep hâlâtı var kul iyledi sultanları" (Yıldız, 2016: 221).

Akşemseddin ilâhî aşka tutuşmuş kişinin aklının olmadığını ifade eder. Fakat ona göre akli olmayan kişide kötü bir durum ortaya çıkmaz. Akşemseddin ilâhî aşk sayesinde kişinin kalbinin huzurla dolacağını ifade eder. Ona göre âşıkların bu hallerini akılsızlık olarak tasvip etmek doğru değildir. Âşıklar bu ilâhî aşk sayesinde son dere-

ce huzurlu ve mutludurlar (Yıldız, 2016: 222). Akşemseddin Allah'a âşık olan insanın yüreğinin âşk ile dolu olduğundan söz eder. Ona göre âşıkın Allah'tan uzak yaşaması onun başının belâ içinde olması demektir. Akşemseddin'e göre sevgiliden ayrı yaşamak, hayatın bir ölüm olduğu anlamına gelmektedir. Ona göre âşıkın derdi ona özgüdür. O bu derdi âşıkın dışında kimsenin anlayamayacağını ifade eder. Akşemseddin, âşıkın başına gelen belâ ve musibetlerin gerçek mutluluğun anahtarı olduğunu belirtir. Ona göre canımız Allah aşkı için feda edilmeli hatta iki cihandan da vazgeçilmelidir (Yıldız, 2016: 222). Zira o bununla ilgili bir beytinde şöyle seslenir:

“Ölümdür yârdan ayru zindegânî

Belâdur onsuzun olan şâdumânî” (Yıldız, 2016: 222).

### 5.1.3. Kâmil İnsan

Akşemseddin'e göre olgunluk derecesinde son aşamaya gelmiş olan kâmil insan, dünyadaki görünen nesnelere yanı sıra görünmeyen âlemdeki nesnelere de görme niteliğine sahip olur (Yücel, 1994: 219). Akşemseddin bir beytinde kâmil insanın bazı özelliklerinden söz eder. Ona göre kâmil insan olan kişi iki denizin birleştiği yer gibidir. Bu iki deniz, insanın gönlü ile ilâhî ruhun kesiştiği noktadır. Bu gönlün derinliği ve sınırı sonsuzdur. Ona göre insan gönlü ilâhî gerçekleri görür. Bunun dışında kalan diğer şeyler hayallerden ve gölgelerden meydana gelmektedir (Yavuz, 1990: 52). Zira onun şu beyti bu durumu açıklamaktadır:

“Çün ki bahreyn mecmâdur hem ilâhın mazharı

Pes bunlardan gayrı âlem hep hayâldur ke's-serab” (Yıldız, 2016: 228).

Yine kâmil insanın özelliklerinden bahseden Akşemseddin, birlik vurgusu yapar. Ona göre kâmil insan çokluktan vahdete geçmiş kişidir.

“Vuslatu vahdet kesreti

Sen vahdete irdin yakîn” (Yıldız, 2016: 229).

### 5.1.4. Sıddîk İnsan

Dili ile söylediği bir şeyi kalbi ile de onaylayan kimse sâdık insan olarak nitelendirilmektedir. Hz. Muhammed doğruluğu ile ün salmış ve Muhammedü'l-Emin lakabı ile örnek bir insan olmuştur. Sıddîk aynı zamanda bütün peygamberlere atfedilen bir sıfattır (Yıldız, 2016: 229). Akşemseddin, sâdık olan insanların Allah katında sıddîk kullar olacağını ve fenâ derecesine ulaşarak ölümsüz olacaklarından bahseder. Ayrıca Akşemseddin, sıddîk olan insanların en önemli özelliklerinin gerçeği görebilmeleri olduğunu ifade eder. O bu insanların sünnete bağlı olduklarını ve Hz. Muhammed'in yolunu takip ettiklerini savunur. Akşemseddin, Allah'ın bütün kullarına doğru yolu gösterdiğinden söz eder. Ancak ona göre Allah'ın kulları içinde ayrıcalıklı olanları da vardır. Bu ayrıcalıklı kullar sıddîklardır. Ona göre bu kullar seçilmiş kimselerdir (Yıldız, 2016: 229-230).

Akşemseddin âşıkların Allah'ın rızasını istemeleri gerektiğinden söz ederek doğru sözlü olmanın önemini vurgular. O bu hususla ilgili bir beytinde şöyle seslenmektedir:

“Ben ki mâşukun rızasın isteyüp buldum bu gün

Sadiku'l-kavl olmaya küfrine iman isteyen” (Yıldız, 2016: 230).

Akşemseddin'e göre âşık hem dünyada hem de âhirette sıdk içinde olmalıdır. Ona göre âşığın kendini bulması ve sağlam bir kişiliğe sahip olması için sıdk'tan ayrılmamalıdır. O bununla ilgili bir beytinde şöyle söyler:

“Âşık dü-âlem sıdkıla

Bil sûretüm tahmîrine” (Yıldız, 2016: 230).

## 5.2. Akşemseddin'e Göre Olumsuz Özellikler Taşıyan İnsan Tipleri

### 5.2.1. Ağyar İnsan

Ağyar kelimesi arapçada 'gayr' kelimesinin çoğulu olup başkası veya yabancı gibi anlamlara gelmektedir. Tasavvuf ilminde ise ağyar, gerçeği bulamayanlar veya gerçeğe yabancı olanlar anlamlarına gelmektedir (Cebecioğlu, 2001: 87). Akşemseddin, ağyar olan kişinin hayatının boş ve anlamsız olduğunu ifade eder. Ona göre ağyarın ilâhî aşktan haberi yoktur. O bununla ilgili bir beytinde şöyle seslenir:

“İşka inkâr ileyen âdem degül

Yar sanma anı kim ağyar olur” (Yıldız, 2016: 234).

Akşemseddin'e göre ağyar olumsuz bir kişiliğe sahiptir. Çünkü ağyar aşk derdinden nasibini almamıştır. Akşemseddin bu konuda daha da ileri giderek ağyar kişilerin aşkı inkâr ettiklerini söyler (Yıldız, 2016: 234).

### 5.2.2. Gafil İnsan

Gafil sözlükte bir şeyden habersiz olma veya bir şeyi farketmeme gibi anlamlara gelmekle birlikte Allah'ın yarattığı varlıklar üzerinde tefekkür edememe, ince düşünememe veya ilahi hikmetin sınırlarına vâkıf olamama gibi anlamlara da gelmektedir. Gafil ayrıca dünyaya dalan ve bu nedenle de Allah'ın ayetleri üzerinde düşünemeyen kimseye de denmektedir (Cebecioğlu: 2001: 283). Nitekim Kur'an-ı Kerimde yer alan bir ayette şöyle buyrulmaktadır: “İnsanların hesaba çekilecekleri (gün) yaklaştı. Hal böyle iken onlar, gaflet içinde yüz çevirdiler.” (Enbiya, 21/1). Akşemseddin'e göre gaflet içinde bulunanların kalpleri ölmüştür. Ona göre aynı zamanda gaflet içinde olan kişi giybet yapmakla meşguldür. O bu konu ile ilgili bir beytinde şöyle seslenmektedir:

“Gafil olma genc içinde oturursun ey fakir

Bi nihayetdür biligör genc-i penhan iste bul” (Yıldız, 2016: 239).

Akşemseddin gafilleri iki kısma ayırmaktadır. Bunlar dedikoducu olan gafiller ve cimri olan gafillerdir. Ona göre dedikodu yapan gafiller kınanmıştır ve Allah'a karşı



iftirada bulunmuşlardır. Akşemseddin'e göre cimri olan gafiller ise Allah'ın belasını bulmuş kişilerdir. Bu insanlar dünyalık işlerle uğraşmakta ve dünyalık bir şeyler biriktirmekle meşguldurlar. Fakat onlar ne dünyayı ne de âhireti elde edebilirler. Akşemseddin'e göre bunlar ayrıca varlık içinde yokluk yaşayan müflis kimselerdir (Yıldız, 2016: 240).

Fakat Akşemseddin gafil kimselere bir fırsat tanımakta ve onlara tövbe kapısının açık olduğunu hatırlatmaktadır. Akşemseddin'e göre kişinin kalbi gaflet uykusundan uyanabilir. Kişi bu durumda tövbe isteği duyar. Bu itibarla günahkâr gafiller hatalarından pişmanlık duymaya başlarlar (Yıldız, 2016: 240).

### 5.2.3. Âlim İnsan

Âlim kelimesi sözlükte bilgili, bilgin, hakkıyla biken gibi anlamlara gelmektedir. İslam dininde ise âlim, temel islam bilimlerini aldıktan sonra belirli bir konu üzerinde derinlemesine uzmanlaşan kişidir (Serinsu, 2009: 15). Akşemseddin'e göre âlimler şer'i ve zahiri ilimleri bilen ve ilmek yakîn derecesine sahip olan kişilerdir. Akşemseddin ilimleri iki sınıfa ayırır. Bunlardan birincisi âhret ilmi diğeri ise dünya ilmidir. Yaygın olanı ise dünya ilimleri ile uğraşan âlimlerdir. Fakat âhret ilmi ile uğraşan âlimlerin ilmi ise gizlidir ve sırlıdır. Ona göre dünya ilimleri ile uğraşan âlimlerin ilmi kil u kâl ilmidir. Bu âlimler eşyanın hakikatını anlayamazlar. Akşemseddin gerçek ilmin kalb yolu ile elde edilen ilim olduğunu ifade eder. Ona göre kalp gözü açılmamış bir âlimin ilmi çok bir fayda sağlamaz (Yıldız, 2016: 236). O bu konu ile ilgili bir beytinde şöyle seslenir:

“Âlim oldun âmil oldun haccı kıldun hem gazâ

Mezhebin ışk olmazısa seni huffaş iyledi” (Yıldız, 2016: 237).

Akşemseddin'e göre gerçek âlim mal mülk peşinde koşmaz. Toplumun övgüsünü kazanmak için ilim öğrenmez. Böyle yaparsa dünyalık âlim olur. Akşemseddin gerçek âlimin sabırlı, ağır başlı ve yumuşak huylu olması gerektiğini belirtir. Ayrıca Akşemseddin sûfiler ile âlimleri kıyaslar. Ona göre hiçbir âlim sûfi gibi olamaz. Akşemseddin âlimlerin dinen helal ve haramı kitaplardan öğrendiğini ifade eder. Zira ona göre sûfiler gönül ehli; âlimler ise akıl ehlidirler. Ona göre sûfiler marifetullah ilmini bildikleri için Allah katında âlimlerden daha üst derecededirler. Akşemseddin tasavvuf ehli insanların ilimlerinin ledünnî olduğunu, buna karşılık âlimlerin ilimlerinin kitâbî olduğunu ifade eder (Yıldız, 2016: 237).

### Değerlendirme ve Sonuç

Akşemseddin dinsel faktörlerin büyük bir kısmını tasavvufî açıdan ele almaktadır. O, dini zâhir ve bâtın olarak iki yönden değerlendirir. Akşemseddin, dinî kurallar ve sünnetler konusunda da son derece dikkatli davranan ve şüpheli şeylerden uzak duran Allah'a derin bir bağlılık ve iman sahibi bir mü'min olarak hayatını sürdürmüştür. Akşemseddin ayrıca ibadetlerin şekil ve gösteriş yönüyle değil hakikât yönü ile yapılması gerektiğini ifade eder. O, her çeşit varlığa rağmen yokluk içinde gösterişsiz ve sade bir hayatı tercih etmiştir. Akşemseddin, Allah'ı tam anlamıyla kavramanın

yolunun kalpten geçtiğini ve ilâhî aşk ile Allah'a kavuşmak gerektiğini ileri süren mu-tasavvif bir düşünürdür. Akşemseddin ayrıca Allah'ın sıfatlarına vurguda bulunarak Allah'ı ezeli ve ebedî bir varlık olarak ele alır. Ona göre insan, dünya ve âhirete ait olan işleri terketmeli yalnızca Allah'ı düşünmelidir. Ona göre bu dünya maddi görüntüler-den oluşmuştur. Ona göre bu dünyanın gerçekte bir varlığı yoktur. Bir gün yok ola-caktır. O, Allah'ın varlığı dışındaki bütün varlıkların bir gün yok olacağını düşünür. Zira Akşemseddin'e göre Allah, bu dünyayı Hz. Muhammed'in nurundan yaratmıştır. Allah, Âdem peygamberi de topraktan yaratmıştır. Bir başka deyişle; Akşemseddin'e göre bütün bedenlerin atası Âdem peygamber iken; bütün ruhların atası ise Hz. Mu-hammed'dir.

Akşemseddin fenâ makamına da vurguda bulunarak beyitlerinde ve eserlerinde Allah'a ulaşma yönünde gayret sarfetmenin önemine değinir. Akşemseddin'e göre kul, her an Allah'ı görüyormuşçasına ibadetine devam etmelidir. Fakat bunun bir derece üstü vardır ki o da kulun her an ve her yerde Allah'ı görerek olumlu davranışlar sergi-lemesidir. Ona göre bu âlemde bulunan herşey insanın özünde de vardır. Akşemsed-din'e göre insan, Allah'tan gelmiştir ve O'na geri dönecektir. İnsan bu nedenle yaratılış amacına uygun yaşamalı ve nefsini temize çıkarmalıdır. Akşemseddin, insanın bu dünya ile olan ilişkisini onun kendini tanıması veya kendi varlığının bilincinde olması açısından ele alır. Ona göre bütün âlemler insanda gizlidir. Bu itibarla tabiat veya eşya-nın hakikati ile ilgili kavramlar birer benzetme faktörü olarak değerlendirilmektedir.

Akşemseddin, yazdığı eserlerde insanları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ka-tegoriye ayırmakta ve bunlara bazı isimler koymaktadır. Olumlu özelliklere sahip in-san tipleri ârifler, âşıklar, kâmiller ve sıdıklardır. Olumsuz özelliklere ait insan tipi-leri ise ağyarlar, gafiller ve âlimlerdir. Akşemseddin bu insan tipleri içinde âşıklara büyük önem verir. Ona göre aşk olmadan insanın kalp gözü açılmaz, sûfi yol alamaz ve fenâ derecesine ulaşamaz. Nihayetinde Akşemseddin, bir Allah dostudur. Onun hakkında daha geniş çalışmalar yapılarak onun daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Onu iyi tanımak ve Allah'a ulaşma yolunda ileri sürdüğü yöntemi anlamak ve yaşama tat-bik etme açısından son derece önemlidir. Bu itibarla, bu konu ile ilgili araştırmaların sürdürülmesi gerekmektedir.

### Kaynakça

CEBECİOĞLU, Ethem, (2001), Akşemseddinde Bazı Tasavvufi Kavramlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XLII.

ÇANKAYA, Ahmet, (2003), İstanbul'un Manevi Fatihisi **Akşemseddin Hazretleri Tasavvuf ve İstanbul'un Fethi**, Ankara: Akşemseddin Hazretleri Vakfı.

DENİZ, Gürbüz, (2015), *Anlam ve Varlık Boyutuyla İnsan*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

DÖNMEZ, İbrahim, K, (2012), İslâm'da Oruç. TDV. İslam Ansiklopedisi, 33. Cilt. İstanbul.

EGEMEN, Bedii Ziya, (1952), *Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metod Üzerine Bir Deneme*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

ENİSİ, Emir Hüseyin, (Trhsz), *Menakıb-ı Akşemseddin*, Süleymaniye Kütüphanesi, Esat Efendi Kitaplığı, No: 4666.

GÜNAY, Ünver, (2006). **Dindarlığın Sosyolojisi**, (ed. Ü. Günay & C. Çelik). *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi* içinde (ss. 1-59). Adana: Karahan Yayınları.

KIZILGEÇİT, Muhammed, (2015), *Yalnızlık, Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

KÖPRÜLÜ, Fuat Orhan ve UZUN, Mustafa (1989), *Akşemseddin*. TDV. İslam Ansiklopedisi, 2. Cilt. İstanbul.

KUR'AN-I KERİM Meâli, (2006), (hzl. H. Altuntaş, M. Şahin), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

MUTAHHARİ, Murtaza, (1987), *İnsan Gerçeği* (Çeviren: Celaleddin Yıldırım). İstanbul: Fırat Yayınları.

ÖZLÜ, Zeynel, (2006), Terekeler Işığında Göynük'te Aile. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8 (29), ss. 81-102.

SERİNSU, Ahmet Nedim, (2009), *Dini Terimler Sözlüğü*. (Komisyon), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TOLSTOY, (2004), *İnsan Ne ile Yaşar?*, İstanbul: Timaş Yayınları.

YAPICI Asım, (2013). *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*. Adana: Karahan Kitabevi.

YAŞAROĞLU, M. Kâmil, (2012), *Namaz*. TDV. İslam Ansiklopedisi, 32. Cilt. İstanbul.

YAVUZ, Kerim, (1982), Din Psikolojisinin Araştırma Alanları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5: 87-108.

YILDIZ, Muhammed Ali, (2016), *Akşemseddin'de Allah, Kâinat ve İnsan*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YÜCEL, Ayşe, (1994), *Akşemseddin'in Eserlerinin Dini-Tasavvufi Açından Tahlili*. Ankara.

## Extended Abstract

Akşemseddin is a friend of Allah who lived in the 14th and 15th centuries Gregorian during the founding period of the Ottoman state, and who weaves the love of Allah in his works. In the studies carried out so far, Akşemseddin's mystical aspect has generally been examined, but no study has been done on his understanding of religion and piety. The aim of this study will be Akşemseddin's understanding of religiosity and human and its reflections on his life. Akşemseddin is the teacher of Fatih Sultan Mehmet. In this sense, the function he assumed in Istanbul both before and during the conquest once again revealed its value and importance. For this reason, Akşemseddin has an important position in both Islamic and Turkish culture. Akşemseddin wrote many works and tried to impose truth and goodness on humanity in his works. While conveying his thoughts on human beings, Akşemseddin dealt with humans in two ways, in other words, both positive and negative. However, in most of his works, human is evaluated as positive. Akşemseddin is a thinker who gave great value to science and dominated all the sciences of the period. Because he was also interested in the science of medicine and wrote a work on this subject. He also taught and was affiliated with Hacı Bayram Veli. Akşemseddin is a person in love with Allah. He addresses Allah with concepts such as truth, friend and loved one. According to Akşemseddin, Allah is the primary source of both this world and the hereafter. God is independent of both time and space. In other words, God is everywhere and always. While Akşemseddin expresses his views on Allah and the religion of Islam in his works, he is inspired by the primary source of Islam, the Qur'an and the Sunnah. In other words, he did not go beyond the Qur'an and the Sunnah while basing his views. According to Akşemseddin, the true friend is Allah. Other friendships are temporary. When a person finds Allah in this world, he finds his true friend. According to Akşemseddin, people who find the love of Allah are sick. Because they are only concerned with Allah. For, those who take Allah as their friend perish in Allah and exist in Him again. The subject of prophets has an important place in the works written by Akşemseddin. Because he uses both the words prophet and messenger for prophets. According to Akşemseddin, the four great prophets point to the four degrees of the soul. These four degrees are earth, water, air and fire. According to Akşemseddin, Hz. Muhammad is the head of all prophets. Eighteen thousand realms Hz. Muhammad's face was created for the sake of water. According to Akşemseddin, the four books represent unity. Akşemseddin did not make much statement about angels. According to him, the angels are with Allah and they are constantly busy with the dhikr of Allah. Akşemseddin deals with the world and the hereafter together. According to him, the world is the field of the hereafter and the hereafter is won in this world. He also talks about the Day of Judgment. According to him, there is the End Times and bad deeds will become widespread in the End Times. Because in the End Times, there will be no right and justice, and oppression will become widespread. Faith is an important concept according to Akşemseddin. Akşemseddin likens faith to the root of a tree and likens its fruits to worship. In other words, worship is placed on the basis of faith. Akşemseddin, who attaches special importance to the concepts of pilgrimage and fasting, states that fasting is a duty that every Muslim, male or female, must fulfill. According to him, fasting is a training of the soul and a person's patience. Because Akşemseddin Hz. He mentions that Moses starved for forty days. According to him, the perfect human embodies the mature human characteristics. Perfect human

being has passed from multitude to unity and has become a person of unity. He also sees the perfect man as the place where two seas meet. Because this is like the place where the divine heart meets the human heart. According to Akşemseddin, the siddik person represents the true and real person. According to him, sincere people can see the truth. Akşemseddin also emphasizes negative human characteristics. These are concepts such as aggar, heedless, scholarly human. According to Akşemseddin, Ağyar is a negative human personality. According to him, Ağyars are people who have not had their share of the truth. According to him, heedless people are those who cannot see the truth. Heedless people are people who cannot think carefully and cannot reach the secrets of divine wisdom. In fact, Akşemseddin explains the heedless by giving examples from the Qur'an. Akşemseddin also treats the scholar human in a negative sense. Because they are people who know the apparent knowledge but cannot reach the truth. According to Akşemseddin, a person should reach both the apparent knowledge and the knowledge of the truth. According to Akşemseddin, a real scholar is a person who does not run after property. Even a scholar should act with human knowledge. According to Akşemseddin, Sufis are people of heart; Scholars are intelligent people. Ultimately, Akşemseddin places great value on people of heart among these types of people. According to him, one's heart cannot be opened without falling in love with God. Akşemseddin mentions people from time to time in his works, and he treats that person both negatively and positively. Man has the highest position among the creatures that Allah has created. For this reason, aksemseddin evaluates people with positive concepts such as arif, lover, perfect, siddik.

# Irak'ta Türkçe Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri (Kerkük Örneği)

## Teachers' Views On Turkish Education In Iraq (The Case Of Kirkuk)

Muammer NURLU\*  
Najat Ayoob Shukur SHUKUR\*\*

### Öz:

Dil öğretiminin tarihi muamadan ibrettir, bir kişi dil öğrenmek istediği zaman hedef dil ile ilgili bütün kural ve detayları bilmelidir Özellikle dilbilgisi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin hangi seviyede olduklarının bilmek eğitim açısından oldukça önemli ve elzemdir. Kişilerin seviyesinin tespiti dil eğitim öğretiminde bireye dili öğrenmede oldukça yardımcı olup sorunlarının da hızlıca çözümlenmesine yardımcı olmaktadır. 15. yüzyıldan 20 yüzyıla kadar Ortadoğu topraklarında hüküm süren Osmanlı imparatorluğu eğitim tarihi açısından oldukça önem taşımaktadır. Toplum dili ile ana dil arasında olan çocuklar, farklı yeteneklere sahip olurlarken ilkokul çağında istenilen düşünme düzeyine ulaşamazlar; fakat bu durumdaki çocukların ana dili seviyesi ilköğretime başlama çağında daha yüksektir. Bu çalışma Ortadoğu topraklarının bir kısmını içine alan Irak bölgesini içermektedir. Irak'ta yaşayan iki dilli Türkçe dersi öğretmenlerinin öğrenciler hakkında görüşlerini kapsamakta olup, öğrencilerin Türkçe öğrenirken genellikle karşılaştıkları zorlukları ve çektikleri sıkıntıları göz önüne çıkarmakla yükümlüdür. Bu çalışma Kerkük etrafında bulunan köyler ve Kerkük kent merkezini içine alan bölgede hazırlanmıştır. Ayrıca çalışma Kerkük'teki şümul okullarda Türkçe ders öğretmenliği yapan ve öğrenciler hakkındaki görüşlerle sınırlıdır. Araştırmanın evrenini Kerkük kent merkezi ve Kerkük etrafında bulunan okullar oluşturmaktadır. Katılımcıların

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD (prof. Dr.)

\*\* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Kerkük, Irak, mail: (najatbey@yahoo.com), ORCID ID: 0000-000245067132.

belirlenmesinde cinsiyet, yaş, doğum yeri gibi herhangi bir değişken veri açısından bir ölçüt belirlenmemiş olup örnekleme öğretmenler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerden öğrenciler hakkında geliştirilen ankete cevap vermeleri istenmiştir. İlk bölüm öğretmenlerin cinsiyet, yaş, diploma seviyesi, mezun olduğu üniversite ve dil gibi bilgilerden oluşmakta olup. İkinci bölümde ise Türkçe ders öğretmenlerinden öğrenciler hakkındaki görüşleri istenmiştir. Ankete verilen cevaplar incelenmiş Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemlerinden (yüzde, frekans) yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerin yapılmasında sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir paket programdan (SPSS 21.0 programı) yararlanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe Eğitimi, İki Dillilik, Kerkük, Türkçe Programı, Türkçe ders öğretmenleri.

### **Abstract:**

The history of language teaching is an example of an enigma, When a person wants to learn a language, should know all the rules and details about the target language. This is especially important in terms of grammar. In this context, knowing the level of individuals who want to learn Turkish is very important and essential in terms of education. The determination of the level of the people helps the individual in learning the language in language education-teaching and ensures that the problems are resolved quickly. The Ottoman Empire, which ruled the Middle East from the 15th century to the 20th century, is very important in terms of education history. While children who are between the language of the society and the mother tongue have different abilities, they cannot reach the desired level of thinking in primary school age; however, the mother tongue level of these children is higher at the age of starting primary education. This study includes the Iraq region, which includes a part of the Middle East lands. It covers the opinions of bilingual Turkish teachers living in Iraq about the students and is obliged to take into account the difficulties that students generally encounter while learning Turkish. This study was prepared in the villages around Kirkuk and the region that includes Kirkuk city center. In addition, the study is limited to opinions about students and those who teach Turkish lessons in Şümül schools in Kirkuk. The universe of the research consists of Kirkuk city center and schools around Kirkuk. In the determination of the participants, no criteria were determined in terms of any variable data such as gender, age, place of birth, and the teachers were included in the research process in the sample. Within the scope of the research, teachers were asked to answer the questionnaire developed about the students. The first part consists of information such as gender, age, diploma level, university and language of the teachers, and in the second part, the opinions of the Turkish language teachers about the students were asked. The answers given to the questionnaire were examined and descriptive analysis methods (percentage, frequency) were used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. A package program (SPSS 21.0 program), which is frequently used in social sciences, was used for statistical analysis.

**Keywords:** Turkish Education, Bilingualism, Kirkuk, Turkish Curriculum, Turkish course teachers.



## Giriş:

Irak Türklerinin (Türkmenlerin) Tarihi 54. Hicri senesine dayanmaktadır. Emevi kumandanı Übeydullah Bin Ziyad 2 bin Türk Askerini Basraya fethetmek için okçu sınıfında ordusuna almıştır. Basranın fethinden sonra Türkler Basra'ya yerleşerek halk ile evlenip çoğalmış ve ileriki yıllarda Bağdat'a ticari amaçlarla göç etmişlerdir. 8. yüzyılda Abbasi devletinin hilafeti ele geçmesi ile Irak'ta Oğuz boyundan Türkler orduya katılmaya başlamıştır. Türklerin yardımı ile çok sayıda bölge Abbasi hilafetine tabi olmuştur. Geçen süreç içerisinde Türkler 1055 yılında Selçuklu sultanı Tuğrul beyin Bağdat'ı fethederek Selçuklu sınırlarına katması ile Irak bölgesine yerleşimleri hız kazanmıştır. Selçuklu dönemini ile birlikte Irak Türklerine Türkmen ismi verilmeye başlanmıştır. Selçuklu devletinin yıkılmasından sonra Irak'ta çok sayıda Türk beylikleri kurulmuştur. Bunlardan, 1233- 1144 yılları arasında Zeynelidin Gökçek beyliği Erbil'de, Atabegler beyliği Musulda, Kıpçak Oğuzları Kerkük'te hüküm sürmüştür. Erbil 1190-1233 yılları arasında Müzafferedin Gökböri hâkimiyeti altında altın çağını yaşamıştır. Türkmen beylikleri bölgede 1514 yılına kadar iktidar sahibi olmuştur. Osmanlı sultanı Yavuz Sultan Selim'in 1514 yılındaki Tebriz seferinde (1515 yılında) Osmanlı devleti topraklarına katılmıştır. 19 yıl geçtikten sonra Osmanlı Sultanı Kanuni Sultan Süleyman Bağdat'a seferini düzenleyerek 1534 yılında Bağdat'ı Osmanlı topraklarına katmış, Savefi hükmüne Irak'ta son vermiştir (Zahiye Nefeci, Irak Türkmenleri, Tarihleri, bölgeleri ve kültürleri 2016: 12).

Türklerin (Türkmenlerin) Irak'a girişleri, birbirini tamamlayan çeşitli dönemlerde gerçekleşmiştir. Türkmenlerin, Emeviler ve Abbasilerin hükmünün sürdüğü sırada orduda önemli görevler almıştır. Özellikle Abbasi döneminde Türkmenler, önemli makam ve mevkilere gelerek iktidarı ellerinde tutmuştur (Ertuğrul: 2006). Türk göçleri hakkında araştırma yapan tarihçiler farklı görüşler olmasına rağmen, Irak'a Türk akınlarını birbirini tamamlayarak geldikleri görülmektedir.

## Türkmenlerin Kim Olduğu İle İlgili Yazarları Açıklamaları

Kaşgali Mahmut zamanından itibaren Türkmen deyiimi Türk kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bilindiği gibi Kaşgarlı, el-Biruni ve diğer eski yazarlar, uygarlıkta ileri giden yerleşik Oguzlar Karluklar ve tarımla uğraşan Halıcılara Türkmen adını vermiştir (Togan 1946: 18).

İbni Said'in ifadesine göre Türkmenler Selçuklu döneminde Rum ülkesi fetheden Türklerin neslinden olan kalabalık bir topluluktur. Onlar sahilde oturan Karaitlere baskın yaparak, çocuklarını alıp Müslümanlara satmaya alışagelmışlerdir. Ülkeye gelen Türkmen kilimleri de onların sanatlarından olan ürünlerdir (Takvim el-Büldan 1840: 379).

El-Birüni'ye göre Dokuz Oğuz boylarına komşu olan Oğuz ülkesini, Türkmenlerin yurdu olarak adlandırmıştır. Bu arada Arap tarihçilerin X. Yüzyılda Cur ımağının havzasında egemen olan Türk prenslerinin biri olan Türkmen adıyla zikir edilmiştir.

Mervezi; bir kısmının kırsal alanda, diğer kısmının şehirlerde yaşadığını söylediği Oğuzların konar-göçer olanlarının Maverünnehir ve Harizm bölgelerine yakın

yerlerde bulduklarının ilave etmiştir. Daha sonra Müslüman olan Oğuzlara Türkmen denilmiştir. Bunlar İslam dinini benisemeyen soydaşları ile mücadeleye girişerek, Karadeniz kıyılarına yakın bulunan Peçeneklerin yurdununa göç etmişlerdir. Böylece islam ülkelerine yayılan Türkmenler birçok devlet kurmuşlardır (Turan 1965: 7).

İslam Ansiklopedisi'ne göre Türkmenler, Orta Asya'da oturan Türk kavmidir. Mogol döneminin sonrasına kadar putprestliği ve Şamanlığı devam ettirmişlerdir. Türkmenler, İslam dini ile karşı karşıya gelince bu dinin kendi toplum hayatlarını bağlayan gelenek ve görenekler gibi sosyal şartlara da uygun düştüğünü anlamışlar ve Müslümanlığı kabul etmişlerdir (İ.A., el-Şinavi ve arkadaşları: 212).

### Kimlik Ve Dil İlişkisi

Ana dil nesilden nesile aktırılan doğal bir verimdir, kültürle yuğrulur medeniyetlerle aktarılır, çağlara iz bırakır ve gelişir. Kendine özgü kural ve selendirme e şekli bulunmaktadır. Doğan Aksan ana dilini ve önemini; "Ana dili (Muttersprache) anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Ana dili bir toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini içinde barındırır. Ana dili bir nevi o milletin kimliğidir. Millet olma bilinci ancak ana dilinin en iyi şekilde muhafazasıyla gerçekleşebilir. Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz." şeklinde tanımlamaktadır (Aksan 2007: 81). Aksan'ın da belirttiği gibi milleti millet yapan, millet yaptıktan sonra millet olarak kalmalarını sağlayan, kültürü ve değerleri gelecek kuşaklara aktaran ana dilidir. Irak'taki Türk kimliğinin varlığı ve devamı Irak'ta yaşayan Türkler'de Türkçe'nin varlığı ile mümkündür (BEKAR 2016: 285-302).

Kimlik ve ana dili arasındaki bu ilişki Irak'ta kalıcı olan ve kendilerini Irak Türkler olarak adlandıran Türklerin kimliklerini koruyabilmelerinde en önemli unsurlardan birinin Türkçe olduğunu göstermektedir. Günümüzde Türkçe derslerinin geç vaktlerde işlenmesi, öğretmen istihdamının yapılmaması, derslerin seçmeli olması ve dersten alınan notun karneye etkisinin olmaması, derse katılımın ve devamın düzenli olmaması, sınıflarda derslerin en son işlenmesi, hedef kitleye uygun ders materyallerinin olmaması gibi durumlar (Şen 2015), yurt dışında ana dili öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu ve buna benzer hususlar Irak'ta gelecek kuşaklarda Türkçenin ve bağlantılı olarak da Türk kimliğinin varlığını tehlikeye sokmuştur.

Osmanlı imparatorluğunun dağılmasından bugün Irak toprakları yüzyıla aşkın bir süredir mevcudiyetini korumakta. Geçen yıllar içerisinde Türkçe dilini dilsel tehdit olarak karşılayan hükümetler gelip geçti fakat Türkçe dilini Irak Türklerinden (Türkmen)'lerden sildirmeye güçleri yetmedi. Irak'taki Türkçe eğitimi ile ilgili kısıtlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu kısıtlı sayıdaki çalışmalar gerekli merciler ulaştırılmıştır. Fakat ne yazık ki Türkiye onları değerlendirecek kadrolar bulunmamaktadır. Dolayısıyla kararlar yükümlü makamlar ve merciler içerisinde bu alanlarda çok iyi yetişmiş insanların olması gerekmektedir.

## Irak'ta Türkçe Eğitiminin Tarihi

Türkçe eğitimin tarihi Irak'ta çok eski dönemlere dayanmaktadır. Türkçenin bölgeye kök salması Osmanlı imparatorluğu döneminde olmuştur. Osmanlıların devamı şeklinde 1931 yılına kadar (Kerkük, Erbil, Kifri) devam etmiştir. 1931 yılında Irak Devleti, Türkmenlerin eğitim haklarını ellerinden almış ve Türkçe eğitim veren öğretmenleri sürgün etmiştir. 1931'den 1970 yılına kadar Irak Türkleri, eğitimlerini Arapça yapmak zorunda kalmışlardır. 1970'te Irak hükümeti bir yasayla Türkmenlerin kültürel haklarını elde etme hareketi çerçevesinde Türkmenlere ana dilleriyle eğitim yapma haklarını geri vermiştir. Bu tarihte Kerkük ve Tuzhurmatu bölgelerinde 200 kadar Türkçe eğitim yapan okul açılmıştır. Yalnız bu okullarda eğitim eski harflerle yapılmış, yeni harflerle eğitim verilmesine kesinlikle izin verilmemiştir. Bunda Irak hükümetinin dışa karşı iyi görünmek istemesi etkili olmuştur. Fakat aynı hükümet tarafından bir buçuk sene sonra Türkmen okulları yine kapatılmıştır (İbrahim Anwer: 2012).

1990 yılına geldiğimizde birinci Körfez savaşı patlak vermiş Irak'ta kargaşa yaşanmış. 1991 yılına geldiğimizde savaş sona vermiş, Kuzey Irak'ın Dohuk, Erbil, Süleymaniye ve Kifri şehirleri "güvenli bölge" olarak birleşmiş milletler tarafından ilan edilmiştir. 1993 yılında Irak Türklerinin kuzay Irak bölgesi içerisinde 8 adet okul bulunmaktaydı. bunlardan Karakoğlan, Doğuş, Türkmeneli ve Kerkük ilk öğretim okulu olarak ve Oğuz Han, imadedin Zengi, garbiye ve Atabeyler lisesi açılmıştır. Okullar bölgede bulunan halk tarafında büyük ilgi ve sevinçi ile karşılanmıştır. Türkçe öğretmenleri bu okullarda gönüllü olarak Türkçe eğitimini yeni Latin harflerle yapmaya başlamıştır. 2003 yılına geldiğimizde Türkçe eğitim yapan okulların sayısı 13 adet olarak kuzey Irak bölgesinde eğitime devam etmekteydi. Saddam rejimi alanında klan bölgede eğitim Arapça olarak yapılıyor Türkmen şivesi resmi daire ve okullarda konuşulması yasak olmaktadır. 2003 ABD'nin Irak işgali sonrası Türkmeneli bölgesinde Türkçe Latin harflerle eğitim başlamıştır. 2008 yılında Irak'ın genelinde 425 Türkçe eğitim yapan okul bulunmaktaydı. Bunların sadece 76 tanesi tam Türkçe eğitim yapmaktadır. Bu okullardan 63 tanesi Kerkük, 11 tanesi Erbil ve 2 tanesi de Kifri'de bulunmaktadır. Türkmenlerin yaşadığı diğer bölgelerde ise tam anlamıyla Türkçe eğitim yapan okul bulunmamaktadır. 2008 yılı itibarıyla Türkçe eğitim yapan okullarımızın illere göre dağılımı ise Tablo 1 göre şöyledir:

	Anaokul	İlkokul	Ortaokul	Ortaokul ve Lise	Lise	Meslek Lisesi	Öğretmen Enstitüsü	Toplam
Kerkük	14	91	46	32	9	4	3	199
Selahattin	2	35		1				38
Musul	1	33	4	3	4			45
Telafer	2	89	8	14	6			119
Diyala	1	6						7
Erbil	2	9	2		2			15
Bağdat	1							1
Kifri	1	1	1		1			
Toplam	24	264	61	50	22	4	3	428

Tablo 1. Yerleşim birimlerine göre Türkçe eğitim veren okul sayıları (DUMAN 2011: 17).

### **Irak'ta Türkçe Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri:**

- Esas okul modeli: Bu okullarda eğitim tamamen Türkçe olup gerekli öğretmen ve okul binası devlet tarafından sağlanmaktadır.
- Şümul okul modeli: Bu okullarda derslerin tamamı Arapça olup. Sadece Türkçe dilbilgisi dersi Türkiye Türkçesiyle okutulmaktadır.

### **Irak'ta Eski Alfabeden Yeni Latin Harflere Geçişin Sebepleri:**

- Ana dilimiz olan Türkiye Türkçesini, Türkmen halkına kuralları bir biçimde öğretmek ve benimsetmek.
- Eski harflerle Türkçeyi öğretmek yeni nesile oldukça zordur. Çünkü Türkçede bulunan 8 tane sesli harflerin karşılığı Arapçada sadece 3 tanedir. Bu üç harf gerisinde, Arapçada başka sesli harf bulunmamaktadır. Ayrıca Arapçada iki-üç şekilde bulunan bazı sessizler (ق, ك, ث, ص, ظ, ز, هـ, ح, خ) Türkçe de bir harfle (k, s, h) eş anlama gelip karşılanmaktadır.

### **2021 yılı itibarı ile Kerkük'te Şümul Okul Sayısı:**

Kerkük Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2021 yılına Kerkük'te sadece iki dilli Türkçe dersi yapan okulların sayısı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2 Kerkük Milli Eğitim Müdürlüğü Şümul Okul Sayısı Dağılımı

Yıl	Ortaoku	Lise	Meslek lisesi
2019	32	39	4
2020	35	43	4
2021	35	43	4

2019 yılında 32 ortaokul, 39 lise ve 4 meslek lisesi; 2020 yılında 35 ortaokul, 43 lise ve 4 meslek lisesi; ve 2021 yılında 35 ortaokul, 43 lise ve 4 meslek lisesi şümul okulları olarak Türkçe dersi eğitim öğretimine devam etmiştir. Tablo 2 Kerkük'te Şümul Okul Sayısı (Kerkük Milli Eğitim Genel Müdürlüğü, 2021).

### **Şümul Okullarda Atanmış Türkçe Dersi Öğretmen Sayısı:**

Türkmence Eğitim Müdürlüğü Kerkük Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlıdır. Şümul okullarında Türkçe ders öğretmenleri Kerkük Türkmen Eğitim Müdürlüğü tarafından denetlenmektedir. Yıllara göre Kerkük merkez ve köylerinde bulunan şümul okullarda Türkçe dersi öğretmen sayıları Tablo 3'de gösterilmiştir. Tabloya baktığımız da 2020 yılı ve öncesinde Türkçe ders atamalarının yapılmadığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3 Yıllara Göre Türkçe Dersi Öğretmen Sayı Dağılımı

Yıl	Öğretmen Sayı
2019	61
2020	61
2021	93

Şümul okullarında, Türkçe dersi öğretmen sayısı 2019 yılında 61, 2020 yılında 61 ve 2021 yılında artış ile 93'e yükselmiştir.

Tablo 3 Şümul Okullarda Atanmış Türkçe Dersi Öğretmen Sayısı (Kerkük Milli Eğitim Genel Müdürlüğü, 2021).

### Şümul Okullarda Gönüllü Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Sayısı:

Gönüllü Türkçe dersi öğretmenleri devletten hiç maddi bir karşılık almadan öğretmenlik yapmaktadır. Gönüllü olmalarının sebebi ise ileride kadro tahsis edileceği zaman önceliklik etrcih edilme olasılığıdır.

Tablo 4 Kerkük Şümul Okullarında Türkçe Derslerine Katılan Gönüllü Öğretmenlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Gönüllü Öğretmen Sayısı
2019	35
2020	35
2021	34

Şümul okullarda gönüllü Türkçe ders öğretmenlerinin sayıları, 2019 yılında 35 öğretmen, 2020 yılında 35 ve 2021 yılında ise azalarak 34 olarak gerçekleşmiştir Tablo 4 Şümul Okullarda Gönüllü Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Sayısı (Kerkük Milli Eğitim Genel Müdürlüğü 2021).

### Şümul Okullarda Türkçe Dersi Öğrenci Sayısı:

Ortaokul ve lise şümul okullarda her yıl öğrenci sayısı değişmektedir. Kerkük Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Türkçe dersi öğrencilerinin sayıları Tablo 5'te yıllara göre belirtilmektedir.

Tablo 5 Şümul Okullarda Türkçe Dersi Öğrenci Dağılımı

Yıl	Öğrenci Sayısı
2019	33.160
2020	31.371
2021	28.982

Tablo 5 Şümul Okullarda Türkçe Dersi Öğrenci Sayısı (Kerkük Milli Eğitim Genel Müdürlüğü, 2021).

## Irak'ta Türkçe Eğitimi İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar:

### Tezler

- a. Dmeral, İbrahim (2014). *Tarihsel Süreç İçerisinde Irak'ta Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi (1918-2014)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- b. Omar, Mnolya (2016). *Öğretmen Ve Öğrenci Gözü İle Soydaş İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme (Arapça Ve Türkçe Bilen Kerkük Türkmenleri Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

### Bildiri

Nisan (2017). Türkmen Öğrencilerin Sorunları Ve Çözüm Yolları Çalıştayı, Ankara: gazi Üniversitesi.

## Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı, Irak'ta yaşayan iki dilli Türk soylu öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarını ilişkin Türkçe ders öğretmenlerinin öğrenciler hakkında görüşlerini kapsamaktadır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler Türkçe öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşılıyor
2. Öğrenciler konuştuğu zaman harfleri doğru teleffuz ediyor mu?
3. Öğrenci yazarken harfleri karıştırıyor mu?
4. Öğrenci okurken zorlanıyor mu?
5. Türkçe dersine ayrılan vakit yeterli mi?
6. Türkçe ders materyelleri yeterli mi?
7. Şümül okullarda Türkçe dersi ilerleme kaydediliyor mu?

## Yöntem:

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleşen bu araştırma, ülke ve uygulama okullarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, okul seçiminde araştırmacı tarafından iki dilli Türk öğrencilerin bulunduğu şümül okullar seçilmesi temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın Irak'ta yapılmasının nedeni, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk soylu öğrencilerin ana dillerini öğrenmeleriyle ilgili Irak'ta daha önce böyle bir çalışmanın yapılmaması ve ana dili Türkçenin öğretimi ile ilgili sorun yaşanmasıdır. Irak; Türk nüfusunun yoğun olduğu Ortadoğu ülkelerinden biridir. Bu amaçla, araştırmanın Irak'ta yoğunlukla Türkçe dersinin yapıldığı şümül okullarda yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın Irak'ın Kerkük kent merkezinde ve etraf köylerde yer alan okullarda gerçekleştirilmesi uygun bulunmuş. Ayrıca, araştırmanın planlanması aşamasında sözü edilen Türkçe ders öğretmenleri araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediğini belirtmiştir. Araştırma, ölçütlerini karşılayan bu okullarda şümül Türkçe

öğretmenliği yapan tüm öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmanın birden çok farklı okullarda olmasının sebebi farklı kaynaklardan verimli farklı verilerin toplanabileceği düşünülmüştür.

### **Evren Örnekleme:**

Bu çalışmanın Irak'ta olması, Türkçe eğitiminde olan eksiklikleri gözler önüne çıkarmaktadır. Bu çalışmanın evreni Irak Kerkük şehir merkezi ve Kerkük etrafında bulunan okullarda Türkçe dersi yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Evren şümul okuldaki öğrencileri kapsamamaktadır çünkü öğrenciler Türkçe dersini zorunlu ders olarak görmemektedir.

Örnekleme grubumuz, Irak'ta Kerkük kent merkezi ve Kerkük etrafında bulunan şümul okullarda Türkçe ders öğretmenliği yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bölge Türk soylu toplumunun çok yoğun olarak ikamet ettiği bölgelerden biridir. Araştırmaya toplamda 20 öğretmen katılmaktadır.

### **Veri Toplama Yöntemi:**

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri belirlemeye yönelik soruların yanı sıra Türkçe öğrenmede karşılaşılan sorunlar eksiklikler anketteki açık uçlu soruları anlaşılır olma ve kapsamı açısından incelenmiştir. Anketler aracılığıyla veriler Kırklartepeler erkek lisesi, Celal Rıza kız lisesi, Doğu kız ortaokulu, Tisin şehitleri erkek ortaokulu, Parlak erkek ortaokulu, Manolya kız lisesi, Yayçılı erkek ilkökulu, İmam El-askeri erkek ilkökulu, Safva kız lisesi, Müslüm İbnül- Akil lisesi, İbnül esir ortaokulu, El- Müçtebe erkek ortaokulu, Türkalın erkek lisesi, Taze lisesi, Altunköprü lisesi, Uzungöl lisesi, Yayçılı lisesi, gözlü baba lisesi, Doğu kız orta okulu ve yahyava ilkökulu olmak üzere şümul okullarda Türkçe ders hocalarından 01 Aralık 2021 ve 01 Ocak 2022 yılı tarihleri arasında araştırmacının google forms yardımı ile toplamış olup. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda araştırma verilerinin çözümlenmesi yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları:**

Bu araştırmada anket teknikleri kullanılmıştır. Türkçe ders öğretmenlerinden anket yardımı ile toplanmıştır. Görüşme verileri ise çalışma grubunda yer alan öğretmenlerde google forms yardımı ile toplanmış araştırmacı tarafından incelenip açıklanması yapıp tasnif, edilip yazım şeklini gelmiştir.

### **Bulgular:**

Bu bölümde çalışma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizi, sonuçları ve açıklamalarından oluşmaktadır.



### Öğretmen Anketi Demografik Bilgiler:

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tamamı Kerkük'te şümül okullarda Türkçe dersi öğretmenliği yapmakta. Ayrıca katılımcıların hiç birisi Türkiye'de lisans eğitim-öğretimi almayan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların doğum yeri, cinsiyet, yaş, tahsil ettikleri diploma, mezun oldukları bölüm ve üniversite gibi demografik verileri Tablo 6, 7 ve 8'de gösterilmektedir.

### Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı:

Tablo 6 Yaş Dağılımına Göre Türkçe Ders Öğretmenlerin Dağılımı

Yaş	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Toplam	% f
<b>Erkek</b>	1	1	2	3	1	1	2	1		1	2		15	%75
<b>Kız</b>			1		1	1		1				1	5	%25
<b>Toplam</b>	1	1	3	3	2	2	2	2		1	2	1	20	%100

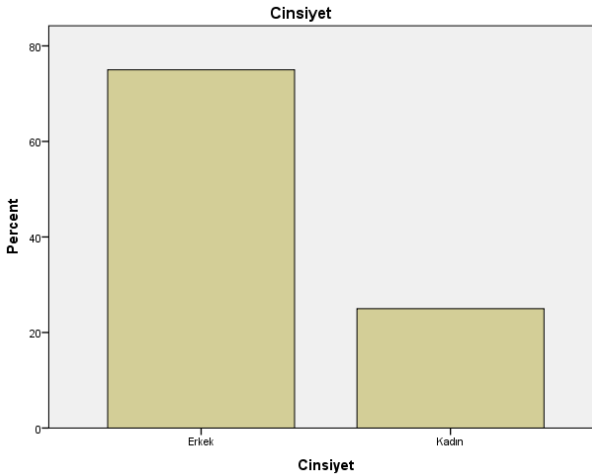
### Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı:

Çalışma grubun oluşturan öğretmenlin cinsiyet dağılımı

Tablo 7 Cinsiyet Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	Kişi sayısı	% f
Kız	5 kişi	%25
Erkek	15 kişi	%75
Toplam	20 kişi	%100

Şekil 1 cinsiyet açısından öğretmen dağılımı



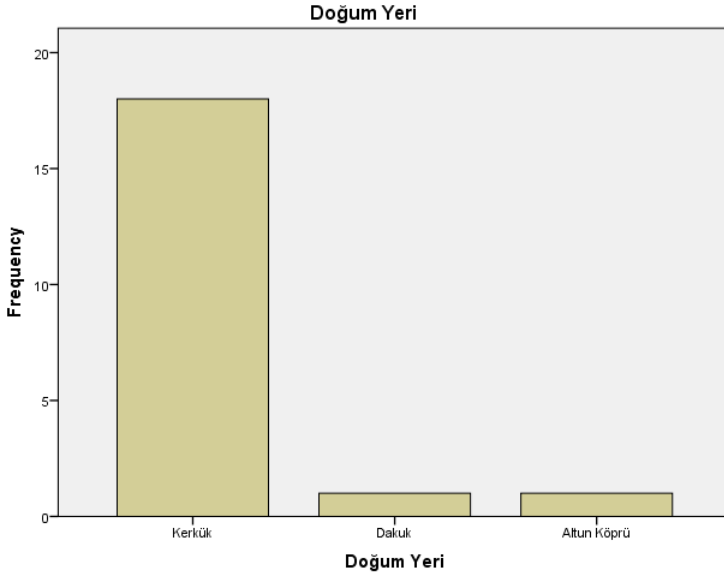
Cinsiyet açısından katılımcı Türkçe ders öğretmenlerinin %25'i 5 kişi kız, %75'i 15 kişi erkek toplam da 20 kişi.

**Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Doğum Yeri Dağılımı:**

Arştırmaya katılan öğretmenlerin doğum yeri tasnifi.

Tablo 8 Doğum Yeri Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Doğum yeri		Öğretmen sayısı	% f
Kerkük	Kız	5 kişi	% 25
	Erkek	13 kişi	% 65
Dakuk (Tavuk)	Kız		
	Erkek	1kişi	% 5
Altun Köprü	Kız		
	Erkek	1 kişi	% 5
Toplam		20 kişi	%100



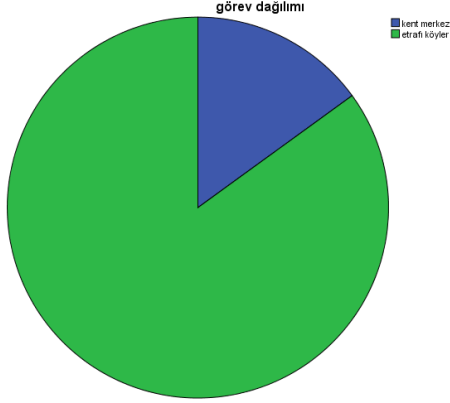
Şekil 2. doğum yeri açısından öğretmen dağılımı

Doğum yeri analizi açısından baktığımızda katılımcı öğretmenleri %90'nı 18 kişi Kerkük kent merkezi doğumlu, %5'i 1 kişi Kerkük'e bağlı Dakuk (Tavuk) ilçesi doğumlu, %5'i 1 kişi Kerkük'e bağlı Altun Köprü nahyesi doğumlu olmaktadır.

### Görev Dağılımı Açısından Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yapıkları Bölgeler:

Şekil 3'de belirtildiği gibi öğretmenler kent merkezi ve kente bağlı köyler olmak üzere iki ana bölgede dağılım göstermektedirler.

Şekil 3 katılımcı öğretmenlerin bölge dağılımı

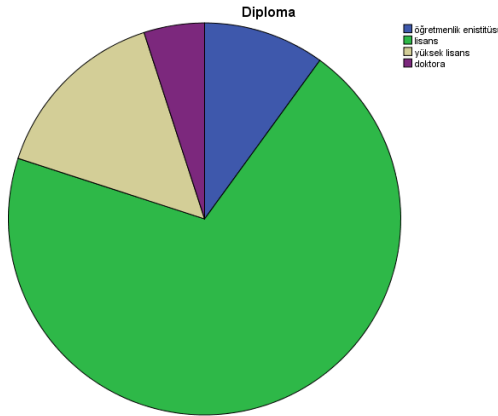


Araştırma grubuna oluşturulan öğretmenlerin %15'i 3 kişi Kerkük kent merkezinde, %85'i 17 kişi ise Kerkük etrafında bulunan Leylan nahyesi, Dakuk (Tavuk) ilçesi, Bılava köyü, Altun Köprü nahyesi, Yayçı köyü, Kümbetler köyü ve Tazehurmatu köyünde öğretmenlik görevini icra etmektedir.

### Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Diploma Dağılımı:

Katılımcı öğretmenler diploma açısından farklı seviyelerden oluşmaktadır olup Eğitim bakanlığı çatısı altında öğretmenlik yapmakta oldukları tespit edilmiştir.

Şekil 4 Diploma Açısından Türkçe Ders Öğretmenlerin Dağılımı.



Şekil 4'te de belirtildiği gibi araştırmacı grubunu oluşturan öğretmenlerin %5'i bir kişi Doktora, %15'i 3 kişi Yüksek Lisans, %70'i 14 kişi lisans ve %10'u 2 kişi öğretmenlik enstitüsü Türkçe bölümü diplomalıdır.

Tablo 9 Katılımcı Öğretmenlerin Diploma Seviye Dağılımı

Diploma Seviyesi	Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	% f
Öğretmenlik Enstitüsü	Kız		
	Erkek	2	% 10
Lisans	Kız	4	% 20
	Erkek	10	% 50
Yüksek Lisans	Kız		
	Erkek	3	% 15
Doktora	Kız	1	% 5
	Erkek		
Toplam		20 kişi	% 100

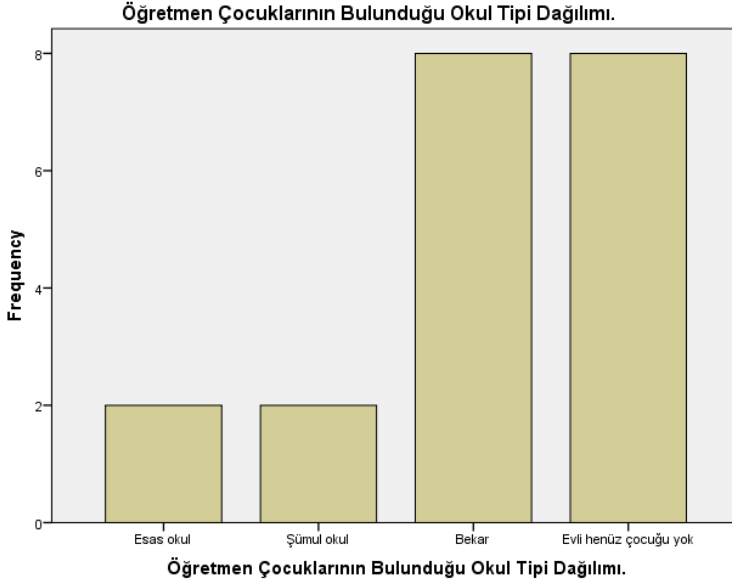
**Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmen Çocuklarının Bulunduğu Okul Tipi Dağılımı:**

Araştırmaya katılan öğretmen ve hocaların sosya açıdan durumları ve çocuklarının bulunduğu okul tipi açısından araştırmacı tarafından elde edilen bilgiler tablo 10'da belirli şekilde tasnif edilmiştir.

Tablo 10 Öğretmenlerin Çocuklarının Bulunduğu Okul Tipi Dağılımı.

Öğretmen sayısı	Medeni hali	Şümul okul	Esas okul	% f
8 kişi	Bekar			% 40
8 kişi	Evli henüz çocuğu yok			% 40
2 kişi		2		% 10
2 kişi			2	% 10
Toplam				% 100

Şekil 5 Öğretmenlerin Çocuklarının Bulunduğu Okul Tipi Dağılımı.



Toblo 10'da belirtildiği gibi araştırmacı grubunu oluşturan öğretmenlerin % 40'ı 8 kişi Bekar, % 40'ı 8 kişi Evli henüz çocuğu yok, % 10'u 2 kişinin çocuğu Şümul okulda eğitim almakta ve % 10'u 2 kişinin çocuğu Esas okulda eğitim almakta.

### **Şümul Okullarda Türkçe Ders Öğretmenlerinin Öğrenciler İle Görüşleri:**

Araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrenciler Türkçe öğrenmeler ile ilgili farklı sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar Çizelgelerde sıralanıp gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerinize Türkçe öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz, öğretmenlerin öğrenciler ile görüşleri.

Öğrencilerinize Türkçe öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz	kişi	f
Bazı sesli harflerin okumasını nasıl ayırt edebileceklerini soruyorlar.	1	5
Türkçe'de çok zayıflar, konuşma, yazma ve okumada çok zorlanıyorlar.	1	5
Sorun yok.	1	5
Fakült'de Türkçe bölümü var mı ?	1	5
Farklı sorular.	1	5
Harfleri kelimeleri doğru teleffuz etmiyorlar Arapça okullarda eğitim aldıkları için.	1	5
İmlâ sorunları ile karşılaşılıyor.	1	5
Okuma ve yazma sorunu.	1	5
Türkmence ile Türkçe'yi karşılaştırma sorunları oluyor.	1	5
Öğrencilerin farklı dillerden oldukları için sorun yaratıyor dersi öğrenmekte.	1	5
İmlâ kılavuzu ve noktalama işaretleri gibi sorunlarla karşılaşılıyor	1	5
Bazı öğrenciler okuma yazmayı bilmediği için sıkıntı oluyor.	1	5
Okulda bazı Arap ve Kürt öğrenciler oluyor. Onları öğretmek için fazla zaman gerekiyor. Şümul okullarda "Türkçe" esas ders sayılmadığı için öğrenciler çok fazla dersle ilgilenmiyorlar.	1	5
Telaffuz sorunu ve lehçe farklılıkları		
Karışık sorular soruyorlar konuyla ilgili	1	5
Arapça ve Kürtçeden bazı öğrencilerin telaffuz sorunları var.	1	5
Şümlü okullarında sorunlar çok oluyor çünkü öğrenciler sadece Türkmen değil diğer iki toplulukta öğrenci bulunmakta.	1	5
Başka dilden olan öğrencilerin dersi iyice algılamadıkları.	1	5
Harf telaffuzu.	1	5

Çizelge 1'de görüldüğü gibi öğrencilerinize türkçe öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz srusuna öğretmenlerimizin cevapları şu şekilde olmuştur 1'i bazı sesli harflerin okumasını nasıl ayırt edebileceklerini soruyorlar, 1'i sorun yok, 1'i türkçede çok zayıflar, konuşma, yazma ve okumada çok zorlanıyorlar, 1'i fakült'de türkçe bölümü var mı, 1'i farklı sorular, 1'i harfleri kelimeleri doğru teleffuz etmiyorlar arapça okullarda eğitim aldıkları için, 1'i imlâ sorunları ile karşılaşılıyor, 1'i okuma ve yazma sorunu, 1'i türkmence ile türkçeyi karşılaştırma sorunları oluyor, 1'i öğrencilerin farklı dillerden oldukları için sorun yaratıyor dersi öğrenmekte, 1'i imla kılavuzu ve noktalama işaretleri gibi karşılıyoruz, 1'i bazı öğrenciler okuma yazmayı bilmediği için sıkıntı oluyor, 1'i okulda bazı arap veya kürt öğrenciler oluyor. onları öğretmek için fazla zaman gerekiyor, şümul okullarda "Türkçe"

esas ders sayılmadığı için öğrenciler çok fazla dersle ilgilenmiyorlar, l'ı telaffuz sorunu ve lehçe farklılıkları, l'ı karışık sorular konuyla ilgili, l'ı arapça ve kürtçeden bazı öğrencilerin telaffuz sorunları var, l'ı şumlu okularında sorunlar çok olur çünkü öğrenciler sadece türkmen değil diğer iki milletlerdende olduğu için, l'ı başka dilden olan öğrencilerin dersi iyice algılamadıkları ve l'ı harf telaffuzu cavabını yazarak cevap vermiştir.

Çizelge 2. Öğrenciler konuştuğu zaman harfleri doğru teleffuz ediyor mu?, öğretmenlerin öğrenciler ile görüşleri.

Öğrenciler konuştuğu zaman harfleri doğru teleffuz ediyor mu?	kişi	f
Bazen	1	5
Hayır	4	20
Bazıları	1	5
Evet	3	15
Hayır telaffuzları yeterli değil	1	5
Fena değil	1	5
Hepsi değil	1	5
İyi	1	5
Bazıları doğru telaffuz ediyor bazıları zorluk çekiyor	1	5
Bazıları güzelce teleffuz ediyor bazıları ise telffuz edemiyor	1	5
Orta seviyede	1	5
Zamanla telaffuz etmeyi öğreniyorlar	1	5
Çok doğru değil	1	5
Çok iyi değil	1	5
Öğrenciye göre değişiyor bazıları evet bazıları değil	1	5

Çizelge 2'de Öğrenciler konuştuğu zaman harfleri doğru teleffuz ediyor mu? Sorusuna öğretmenlerin cevapları şu şekilde olmuştur l'ı bazen, 4'ü hayır, l'ı bazıları, 3'ü evet, l'ı Hayır telaffuzları yeterli değil, l'ı fena değil, l'ı hepsini değil, l'ı iyi, l'ı Bazıları doğru telaffuz ediyor bazıları zorluk çekiyor, l'ı Bazıları güzelce teleffuz ediyor bazıları ise telffuz edemiyor, l'ı Orta seviyede, l'ı Zamanla telaffuz etmeyi öğreniyorlar, l'ı Çok doğru değil, l'ı Çok iyi değil ve l'ı de Öğrenciye göre değişiyor bazıları evet bazıları değil şeklinde cevap vermiştir.



Çizelge 3. de Öğrenci yazarken harfleri karıştırıyor mu? Sorusuna katılımcı öğretmenlerin cevapları.

Öğrenci yazarken harfleri karıştırıyor mu?	kişi	f
Bazen	3	15
Bazı benzer harflerde karıştırılıyor	1	5
Bazı harfleri sadece	1	5
Bazıları	1	5
Evet	7	35
Evet sadece sesli harflerde	1	5
Evet Arapça ve Kürtçe konuştukları için karıştırıyorlar	1	5
Evet bazen karıştırıyorlar	1	5
Yok	1	5
Evet bazen karıştırıyorlar	1	5
İleri derce karıştırıyorlar	1	5
İngilizce sesleri ile karıştırıyorlar	1	5

Çizelge 3 de Öğrenci yazarken harfleri karıştırıyor mu? Sorusuna katılımcı öğretmenlerin cevap dağılımı 3'ü bazen, 1'ı Bazı benzer harflerde karıştırılıyor, 1'ı Bazı harfleri sadece, 1'ı bazıları, 7'si evet, 1'ı Evet sadece sesli harflerde, 1'ı Evet Arapça ve Kürtçe konuştukları için karıştırıyorlar, 1'ı Evet bazen karıştırıyorlar, 1'ı yok, 1'ı Evet bazen karıştırıyorlar, 1'ı İleri derce karıştırıyorlar ve 1'de İngilizce sesleri ile karıştırıyorlar cevabın vermiştir.

Çizelge 4.de Öğrenci okurken zorlanıyor mu sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin cevabı.

Öğrenci okurken zorlanıyor mu?	kişi	f
Bazen	2	10
Bazı öğrenciler zorlanıyor	1	5
Bazen zorlanıyor	1	5
Bazıları	1	5
Biraz zorlanıyor	1	5
Evet	6	30
Evet çok	1	5
Evet zorlanıyor	1	5
Fena değil	1	5
Türkmen olan öğrenciler iyi Arap ve Kürt olanlar zorlanıyor	1	5
Yok	1	5
Yok o kadar değil	1	5
Zorlanıyor okurken bazı öğrenciler	1	5
Öğrenciye göre değişiyor	1	5

Çizelge 4'te katılımcı grubunu plüşturan öğretmenler Öğrenci okurken zorlanıyor mu sorusuna şu şekilde cevap vermiştir 2'si bazen, 1'i bazı öğrenciler zorlanıyor, 1'i bazen zorlanıyor, 1'i bazıları, 1'i biraz evet, 6'sı evet, 1'i evet çok, 1'i evet zorlanıyor, 1'i fena değil, 1'i Türkmen olan öğrenciler iyi Arap ve Kürt olanlar zorlanıyor, 1'i yok, 1'i yok o kadar değil, 1'i zorlanıyor okurken bazı öğrenciler ve son olarak 1'i öğrenciye göre değişiyor cevabını yazarak ankete katılmıştır.

Çizelge 5. Türkçe dersine ayrılan vakit yeterli mi? sorusuna araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin cevap dağılımı.

Türkçe dersine ayrılan vakit yeterli mi?	kişi	f
Evet	6	30
Evet yeterli	1	5
Hayır	7	35
Hiç değil	1	5
Hayır, yeterli değil	1	5
Yeterli	1	5
Yeterli değil	2	10
Yok yeterli değil ama bizim sistem öyle devam etmiş	1	5

Çizelge 5'te Türkçe dersine ayrılan vakit yeterli mi sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaptan 6'sı evet, 1'i evet yeterli, 7'si hayır, 1'i hiç değil, 1'i hayır yeterli değil, 1'i yeterli, 2'si yeterli değil ve 1'i de Yok yeterli değil ama bizim sistem öyle devam etmiş cevabını kullanış bulunmaktadır.

Çizelge 6. Türkçe ders mataryelleri yeterli mi sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevabı.

Türkçe ders mataryelleri yeterli mi?	kişi	f
Birinci sınıf için kitabta konu yeterli değil diğer sınıflar için yeterli	1	5
Evet	6	30
Fena değil	1	5
Hayır	6	30
Hayır, şümul okullarda kitap eksikliği bile var	1	5
Hiç yok	2	10
Kesinlikle yeterli değil	1	5
Orta	1	5
Şümul okullar için yeterli bence	1	5

Çizelge 6'da Türkçe ders mataryelleri yeterli mi sorusuna ilişkin Türkçe ders öğretmenlerinin cevabının 1'i Birinci sınıf için kitabta konu yeterli değil diğer sınıflar için yeterli, 6'sı evet, 1'i fena değil, 6'sı hayır, 1'i Hayır, şümul okullarda kitap eksikliği bile var, 2'si hiç yok, 1'i kesinlikle yeterli değil, 1'i orta ve 1'i Şümul okullar için yeterli bence cevabın kullanmıştır.

Çizelge 7. Şümul okullarda Türkçe dersi ilerleme kaydediliyor mu sorusuna ilişkin Türkçe ders öğretmenlerinin cevabı.

Şümul okullarda Türkçe dersi ilerleme kaydediliyor mu?	kişi	f
Bence hiç ilerleme yok	1	5
Evet	10	50
Evet çok iyi	1	5
Hayır	2	10
Hayır, çünkü öğrenciler çok öğrenmek istiyor	1	5
Her sene dahada ilerliyor	1	5
Son zamanlarda gördüğüm kadarıyla evet	1	5
Tabiki ilerlemeye gidiyor	1	5
Çok az	1	5
Öğretmene bağlı bir sorun, benim okulumda evet ilerliyor	1	5

Çizelge 7'de Şümul okullarda Türkçe dersi ilerleme kaydediliyor mu? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevabından 1'i Bence hiç ilerleme yok 10'u evet, 1'i evet çok iyi, 2'si hayır, 1'i Hayır, çünkü öğrenciler çok öğrenmek istiyor, 1'i Her sene dahada ilerliyor, 1'i Son zamanlarda gördüğüm kadarıyla evet, 1'i Tabiki ilerlemeye gidiyor, 1'i çok az ve 1'i Öğretmene bağlı bir sorun, benim okulumda evet ilerliyor cevabını vermiştir.

### Sonuç:

Yapılan araştırma sonucuda Irak'ta Türkçe ders öğretmenlerinin Türkçe dersi ile ilgili görüşleri aşağıda sıralıyacağımız durumda olduğunu belirtmiştir.

- Öğrenciler Türkçe'yi öğrenirken harfleri karıştırdıkları.
- Türkçe'de çok zayıf olduklar.
- Yazarken, okurken ve konuşurken zorluk çektikleri.
- Arapça eğitim aldıkları için Türkçe dersine pek ilgili olmadıkları.
- Türkmence şivesi ile Türkiye Türkçesini karıştırdıkları.
- Noktalam işaretlerinde oldukça bilgisiz oldukları.
- Türkçe harfleri telaffuzu ederken ingilizce harflerle karıştırıp harfleri ingilizce seslendirdikleri tespit edilmiştir.

### **Tartışma:**

Irak'ta Türkçe eğitimi ne ve nasıl olması için ilk olarak çok düzenli, disiplinli ve devamlılık üzerine çizilmiş yol haritası stratejisi olması gereklidir. Türkçe eğitimi idari açıdan oldukça zayıf, düzenlendirmesi için temel projelerin yapılması zorunludur. Buna ek olarak farklı ve özellikle eğitim ihtisasında oldukça yetenli çalışanlarla yuvarlak masa etrafında toplanması Türkmeneli'de başta eğitim olmak üzere palanların yapılması ve cizilen yol haritası içersinde ilerlenmesi, öğretmenler daha verimli olması için kısa süreli kursların yapılması oldukça gereklidir. Yapılan kursların Türkiye üniversitelerinde seçilmiş akademisyenler tarafından olması oldukça önem taşımaktadır. Kaliteli bir öğretmenin yetişmesi, kaliteli bir eğitimden elde edilir. Müfredat açısından Türkçe eğitiminde oldukça eksiklikler bulunmaktadır. İster dil bilgisi, edebiyat ve ya okuma kitabı ve tarih açısından olsun. Türkmeneli'nin merkezi kentlerinde kütüphane olması oldukça önemlidir ve ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra Türkmen okullarından mezun olan başarılı öğrencilerden her yıl yurt dışı Türkler ve akraba toplulukları yardımı ile Türkiye köklü üniversitelere yerleştirilmesini sağlamak oldukça önemli ve eğitim açısından oldukça yararlı olacaktır. Irak'ta Türk kimliğinin, kültürünün yaşatılması için Türkçe eğitimi oldukça önemli ve şarttır Türkçe eğitim sayesinde yeni nesillerde milliyetçi ve Türkçü ruh uyanacak unutulmayacaktır. İyi bir gelecek iyi bir eğitimden geçmektedir, Irak'ta Türkçe eğitimne destek verilip sahiplendirilmesi ve ilerlemesi mühim ve elzemdir.

**Kaynakça:**

- TEZELİ, Sevsen (2021), Kerkük Milli Eğitim Genel Müdürlüğü, Kerkük.
- Aksan, Doğan, (2007), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BEKAR, Beytullah, (2016), *Almanya'da Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimiyle Ve Türklerin Türkçe Kullanımlarıyla İlgili Kaynakça Denemesi*: Zfw: Yayınları.
- CAFEROĞLU, Ahmet, (1964), *Türkmenler*, Türk Kültür Dergisi, s. 20-24.
- ANWER, İbrahim, (2014), *Tarihsel Süreç İçerisinde Irak'ta Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi* (1918-2014), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- DUMAN, Bilgay, (2011), *Irak'a Türkmen varlığı*, Ankara: Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- KAŞGARLI, Mahmut, (1939), *Divan-i Lugatu Türk*, İstanbul.
- NECEFİ, Zahiye, (1925), *Turkmanul İrak, Tarihahum, Manatikahum Vel Takafatahum*, Lübnan: 12.
- ÖZTUNA, Yılmaz, (1964), *Türkiye Tarihi*, İstanbul: Ezgi Kitap.
- ŞEN, Ülker, (2015), *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*, Ankara: Edge Akademi.
- İSMAIL, bin Ali, (1840), *Takvim el-Büldan*.
- TOGAN, Zeki Velit, (1946), *Umumî Türk Tarihine Giriş*, İstanbul.
- TURAN, Osman, (1965) *Selçuklular Tarihi ve Türk - İslam Medeniyeti*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.



## Kuzey Makedonya'da Sarı Saltuk'un İzleri

### Traces of Sarı Saltuk in North Macedoni

Zeki GÜREL\*

#### Öz:

Kuzey Makedonya, Yugoslavya'nın dağılmasından sonra Balkanlarda 1991'de kurulan yeni devletlerden birisidir. Yugoslavya'nın da içinde bulunduğu Balkanlarda Türk varlığını Osmanlı ile başlatanların aksine bu coğrafyanın Türkler tarafından vatanlaştırılması M.Ö. 700 yıllarında İskitler zamanına rastlamaktadır. Alp Er Tunga'nın kurduğu İskit/Saka devletinin sınırları Asya'da Horasan'dan Avrupa'da Alp dağlarına kadar uzanıyordu ve bu cihan devletinin başkenti o zaman Anadolu'daki Sinop'tu. "Alp Er Tunga Sağusu"nda:

*Alp Er Tunga öldü mü? / Issız acun kaldı mı? / Ödleک öcün aldı mı? / İmdi yürek yırtılır. Denmesinden de anlıyoruz ki; Alp Er Tunga o zaman için Türk Cihan devletinin hükümdarıdır.*

Sarı Saltuk'un Balkanlara geçişi de Osmanlılardan öncedir. Balkanlarda pek çok yerde Sarı Saltuk Türbesi/makamı bulunmaktadır. Bunlardan birisi de Kuzey Makedonya'nın Ohri şehrinde bulunan ve bugün için Siveti Navm Kilisesi diye anılan yerdir. Biz bu yazımızda Siveti Navm mı, Sarı Saltuk mu? Sorusunu soracak ve bu konudaki kitabî bilgileri ve yerli halktan dinlediklerimizi sizlerle paylaşacağız. Ayrıca Kuzey Makedonya'da ders kitaplarında, yayın organlarında ve halk anlatılarında Sarı Saltuk'un nasıl yer aldığını da dikkatlere sunacağız.

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Teknikokullar-ANKARA zekigurel@gazi.edu.tr  
ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0001-5129-7033>



**Anahtar Sözcükler:** Kuzey Makedonya, Kuzey Makedonya’da Türk varlığı, Siveti Navm, Sarı Saltuk, Kuzey Makedonya’da Sarı Saltuk

**Abstract:**

North Macedonia is one of the new states founded in the Balkans in 1991 after the dissolution of Yugoslavia. Contrary to those who started the Turkish presence in the Balkans, including Yugoslavia with the Ottoman Empire, the nationalization of this geography by the Turks coincides with the time of the Scythians by 700s BC. The borders of the Scythian/Saka state which was founded by Alp Er Tunga extended from Khorasan in Asia to the Alps in Europe, and the capital of this world state was Sinop in Anatolia at that time. In Alp Er Tunga’s folk song: *Alp Er Tunga öldü mü? / Issız acun kaldı mı? / Ödlek için aldı mı? / İmdi yürek yırtılır.*

As we clearly understand from the above that; Alp Er Tunga was the ruler of the Turkish World State at that time.

Sarı Saltuk’s pass to the Balkans had been before the Ottomans as well. There are Sarı Saltuk Tombs/Posts in many places in the Balkans. One of them is the place called Siveti Navm Church which is located in Ohrid city of North Macedonia. In this statement of ours, we will ask this specific question “Siveti Navm or Sarı Saltuk?” and will share with you both the academic information on this subject and what we have heard from the local people. We will also draw attention on how Sarı Saltuk took place in textbooks, publications and public narratives in North Macedonia.

**Keywords:** North Macedonia, Turkish presence in North Macedonia, Siveti Navm, Sarı Saltuk, Sarı Saltuk in North Macedonia

## Giriş

Horasan ve Anadolu erenleri adlarıyla anılan zümre içerisinde kendisinden en çok bahsedilen ve hakkında birçok anlatının geliştiği erenlerin başında Sarı Saltuk gelmektedir. Başta Anadolu ve Balkanlar olmak üzere Türk kültür coğrafyasında birçok yerde makam veya mezarı bulunan Sarı Saltuk'un en önemli etki alanının Balkanlar olduğu görülmektedir.

Sarı Saltuk hakkında elde edilen bilgilerin önemli bir kısmı onun hakkında anlatılan rivayetlerin yazılı ve sözlü kaynaklarla günümüze kadar ulaşmasından ibarettir. Yaşadığı dönemle ilgili, kendisinin herhangi bir eserinin olmamasının yanında, onunla ilgili eserlerde de bilimsel verilere dayalı kaynaklar yok denecek kadar azdır. Bu yüzden Sarı Saltuk'un tarihsel kimliği ve dönemi ile ilgili bilgiler sözlü tarihi verilerden öteye gitmemektedir.

Sarı Saltuk gerçek bir kimlik midir ve onun kimliğinin gerçekliği nerede başlar ve nerede biter? Başka bir söyleyişle Sarı Saltuk'un tarihsel ve söylemceye dayalı kimlikleri nerede birbirinden ayrılır? Tüm bu soruların cevabını bulmak veya bu sorulara cevap vermek uzun soluklu bir araştırma ve çalışmayı gerektirmektedir.

Prof. Dr. Ahmet Yaşar Ocak, *Sarı Saltık Popüler İslâm'ın Balkanlar'daki Öncüsü* adlı eserinde; Prof. Dr. Alemdar Yalcın-Hacı Yılmaz, "Sarı Saltukla İlgili Yeni Belgeler" adlı makalelerinde; UKİD Uluslar arası Kalkınma ve İşbirliği Derneği'nin 2012 yılında düzenlediği "I. Uluslar arası Sarı Saltuk Buluşması" ile aynı derneğin *Günümüz Diliyle Sarı Saltuk* adlı kitabı ve yine Prof. Necati Demir-Doç, Dr. Dursun Erdem'in *Ebu'l Hayr-ı Rûmî Saltık-nâme* adlı kitaplarında, bu konuda yayınlanan makalelerde ve ansiklopedilerin "Sarı Saltuk" maddelerinde anlatılanlardan çıkartılacak sonuç: Sarı Saltuk'un Hoca Ahmed Yesevî dervişlerinden olduğu Orta Asya'dan Balkanlara uzanan ve ağırlıklı olarak da Balkanların Türkleşmesi-İslâmlaşması sürecinde etkili olmuş 1293'te de vefat etmiş olduğudur.

"Sarı Saltuk, büyük bir eren, iyi bir komutan ve bir o kadar da entelektüel biriki-me sahiptir. Özellikle Balkanların Türkleşmesi ve İslâmlaşmasında önemli bir etkiye sahip olmuş, bu etkisinin izlerini de adına yaptırılan makam mezarlardan anıyoruz. Sarı Saltuk'la ilgili yazılı kaynaklar genellikle şu bilgileri aktarmaktadırlar: Türkistan bölgesinde Ahmet Yesevî'nin yetiştirdiği dervişler, Yesevî'nin işaretiyle Horasan üzerinden Anadolu'ya gelirler. Bunlar arasında en önemli isimlerden biri hiç şüphesiz Hacı Bektaş Velî'dir. Hacı Bektaş Velî'yi başta Sarı Saltuk olmak üzere diğer Horasan erenleri takip ederler. Sarı Saltuk ve yanındaki yedi yüz mücahit, gazi, derviş Anadolu'ya geldiler. Hacı Bektaş Velî de Ahmed Yesevî'nin emrine uyarak Sarı Saltuk'u Balkanlara gönderdi. "Nitekim Sarı Saltuk Dede'nin Balkanlar'a göçü veya gönderilmesiyle ilgili Hacı Bektaş-i Veli ardılı ünlü Bektaşî piri ve ozanı Abdal Musa'dan Sarı Saltuk dede'nin Balkanlar'a-Rumeli'ye gönderilmesi ile ilgili bir manzum dizisinde şunları ifade etmektedir:

Battal Gazi Hacı Bektaş'a geldiler

Sarı Saltuk Urum ele saldılar

Çok şükür dertlere derman buldular

Tavafın kabuldur Abdal dediler" (Hoca, 2015:14).

Sarı Saltuk ve arkadaşları Bizans ucunda derviş gazilerin öncülüğünü yaptılar. Gittikleri yerlerdeki yerli ahalinin pek çoğu Sarı Saltuk ve arkadaşlarının güzel ahlâkını ve örnek yaşayışını görerak Müslüman oldular.

Türkiye’de ve Balkanlarda 12 ayrı yerde türbesi ya da makamı bulunan ve yapılan incelemelerle yeni makamları tespit edilen Sarı Saltuk Baba, sadece Müslümanlar arasında değil bölgedeki Hıristiyanlar arasında özellikle Ortodoks olan Gagavuz Türkleri arasında da büyük saygınlığı olan bir şahsiyettir. Gagavuzların tarihçesi ile ilgili olarak Moldavya’da yayımlanan bir çizgi romanda Sarı Saltuk’tan da bahsedilmektedir (Stamatoğlu,1990:12-13)



Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisine “Sarı Saltuk” maddesini yazan Machiel Kiel, Sarı Saltuk’a ait tekke/makam ve mezarların yeri ile ilgili olarak şu bilgiyi vermektedir: “Tarihî kaynaklara göre Sarı Saltuk, Dobruca’ya yerleşmesinden vefatına kadar irşad faaliyetlerini sürdürmek amacıyla çeşitli tekke ve zâviyeler açmıştır. Dobruca’daki Sarı Saltuk, Kaligra’daki Sultan (Yılan) Tekkesi, kendisinin bizzat açtığı ve faaliyette bulunduğu tekkeler olarak bilinmektedir. Sarı Saltuk’un adına ölümünden sonra açılan tekkeler Babaeski’deki Eski Baba Tekkesi ile Kütahya Şeyhli’deki Sarı Selcük Tekkesi’dir. Sarı Saltuk uğradığı yerlerde önemli hizmetlerde bulunduğundan adına makam-türbeler oluşturulmuştur. Saltuknâme’ye göre başlıcaları Kaliakra (Bulgaristan), Babadağı (Romanya), Blagay (Hersek), Ohri (Makedonya), Kruya (Akçahisar/Arnavutluk), Rumelifeneri (İstanbul), Babaeski (Edirne), Bor (Niğde), Diyarbakır, Tunceli ve İznik gibi merkezlerde olmak üzere Sarı Saltuk’un pek çok türbesi bulunmaktadır.” (Kiel, 2009:147).

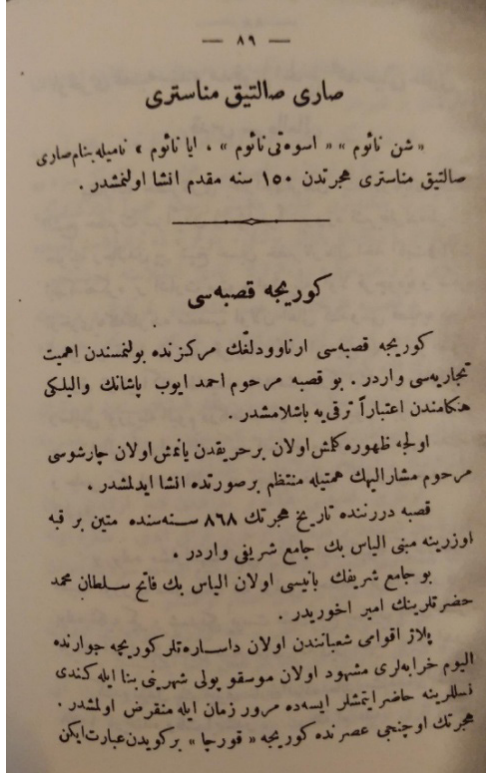
İbrahim Alaettin Gövsa, Kuzey Makedonya'da Ohri şehrinde Ohri gölü kıyısında hakim bir tepede bulunan ve bugün için Siveti Naum Klisesi olarak bilinip ziyaret edilen yerin Sarı Saltuk olduğunu yazarken Korfu adasında da bir makamının olduğunu belirtmektedir ki, bu bilgi bugüne kadar Sarı Saltuk türbe/makam ve tekkelerinin yerleri sayılırken pek kullanılmamıştır:

“Sarı Saltuk, Hacı Bektaş Veli'nin halifelerinden biridir. Ölüm ve doğum tarihleri, gömüldüğü yer belli değildir. Bununla beraber bekteşi dervişleri Korfu adasındaki Ay İspiridon'un kemiklerine ve Ohri gölü kenarında bir manastırda bulunan Aya naum'un mezarına Sarı Saltuk'un kemikleri Sarı Saltuk'un ve mezarı gözüyle bakarak buraları ziyaret ederler. Bu zat aslında bir çoban iken Hacı Bektaş Veli'nin kerametlerini görünce koyunlarını bırakarak onun başlıca müridleri arasına girmiştir derler.” (Gövsa, :2411)

Sarı Saltuk'un takipçileri Balkanların her köşesinde Bektaşî tekkeleri açtılar, onun yolunu ve öğretisini devam ettirdiler.”(Kantar, 2013:12-13)

Kuzey Makedonya'da Sarı Saltuk takipçileri dendiğinde ilk akla gelenler: Kalkandelen'de Harabati Baba, Koyun Baba, Gostivar'da Vardar ırmağı kaynağı Vrutok yakınında Cafer Baba, Pirlepe Kanatlar Köyünde Cafer Baba, Kircova Çervivçi köyünde Muharrem Baba, Makedonski Brod'da Hıdır Baba'dır.

### Kuzey Makedonya'daki Sarı Saltuk mu Siveti Naum mu?



Balkanlarda Sarı Saltuk ile ilgili olarak anlatılan ve yazılan yerler şunlardır: Saray Bosna'da Blagay, Kosova'da Yakova, Arnavutluk'ta Luma Kruja, Dobruca, Korfu, Hersegovina ve Kuzey Makedonya'da Ohri'de Ohri gölü kenarındaki Siveti Naum/Sarı Saltuk.

Ohri'deki Siveti Naum mu, Sarı Saltuk mu? Mehmed tevfik'in 1327/1911'de Kuzey Makedonya'da Manastır şehrinde yayımlanan Manastır Vilayetinin Tarihçesi adlı kitabınının 89. Sayfasında şu bilgi yer almaktadır:

“Sarı Saltuk Manastırı

‘Şen Naum’, ‘İsveti Naum’, ‘Aya Naum’ namı ile benam Sarı Saltuk Manastırı Hiçretten 150 sene mukaddem 150 sene mukaddem inşa olunmuştur” (Mehmed Tefvik, 1911:89).

Kuzey Makedonya'nın Makedonski Brod şehrindeki Hıdır Baba tekkesi/türbesi bugün için buradaki Hıristiyanlar tarafından Aziz Nikola olarak bilinip ziyaret edilmektedir (Engin, 2014:556-557). Bu durum, bizim bugün konu edeceğimiz Sarı Saltuk mu yoksa Siveti Naum mu? Konusu ile birebir örtüşmektedir.

Kuzey Makedonyalı araştırmacılardan Koneska, Elizabeta, "Makedonski Brod'daki Nikola Kilisesi Ya Da Hıdır Baba Türbesi Tarihi Konusundaki İnkilemler" başlıklı bildirisinde bu konuyu gündeme getirmiştir (Koneska, 2009:241-248).

Türkiyeli akademisyenlerden Dr. satı Kumarlıtaş da "Makedonya'da Bir Yatır: Hıdır baba'dan Aziz Nikola'ya" başlıklı yazısında bu konuya dair şunları yazmaktadır: "Hıdır Baba yatır, Kırçova'ya bağlı Makedonski Brod'un güneybatısında, şehre yukarıdan bakan yüksek bir yerde bulunmaktadır. Yatıra 41-42 basamaklı uzun taş merdivenlerden tırmanarak çıkılmaktadır. Bugün dışarıdan bakıldığında yatır, bir kilise görünümündedir. Buraya çeşitli zamanlarda ziyarete gelen Bektaşiler, buranın Hıdır Baba Türbesi olduğunu, ancak sonradan Hıristiyanlar tarafından Sv. Nikola Kilisesi'ne dönüştürüldüğünü söylemektedir. (...) Hıdır Baba yatırının en belirgin ve dikkat çeken yanı ise, yatır duvarlarının bir kısmında Hz. İsa ve aziz resimleri ve figürlerinin, bir kısmında ise Hz. Ali ve Hz. Hüseyin'in resimlerinin aslı durumunda olmasıdır. Geçmişte Bektaşî simgeleri daha fazla iken bugün azalmıştır ve Hıristiyan belirtileri daha fazladır. Buraya ziyarete gelen Hıristiyanlar ve Müslümanlar, kendi inanışlarına göre ibadetlerini yapmaktadırlar." (Kumarlıtaş, 2016:261)

Bu tip dönüşümlerle ilgili olarak önemine binaen iki anlatıya da burada yer vermek isteriz, birisi Üsküp Belediye Başkanının oğlu olup Üsküp'te doğan ve daha sonra Türkiye'ye göçen Yahya Kemal'in anlatısı ikincisi de Makedonya'nın önemli devlet, kültür ve sanat adamlarından Fahri Kaya'ya ait. Yahya Kemal, 1932 yılında bir vesile ile Türkiye'den Üsküp'e gider ve çocukluğunun ilk mektep hatıralarının geçtiği Yeni Mektep önünde bulunan Sultan Murat Camii'ni ziyaret eder; Çocukluğum, Gençliğim, Siyasî ve Edebî Hatıralarım adlı kitabında şöyle bir bölüm vardır: "Ziyarete yanımda bulunan Kemal Beyle beraber caminin arka tarafında Beyan (Beyhan) Baba Türbesine yaklaştık. Kapının, binanın içindeki lahitlerin güzelliği gözlerimi kamaştırdı. Biz تنها türbeyi ziyaret ederken, türbeye mülâsık (bitişik) küçük bir odadan, türbedar olan Hintli bir fakir çıktı, şapkalı olduğumuz çin mütevahhiş (ürkmüş) duruyordu. Ah, tarihin garabetleri, Beyezid-i Veli'nin kızının türbesi, türbedar Hintli bir derviş, Sırbistan altında bir Üsküp... İnsan kendini masal içinde sanır.

Hintli dervişe Türkçe sordum: Bu kimin türbesidir? Hintli biraz durdu, bir kuş sadaşı çıkararak: 'Baba... Arnavut Baba...' dedi. Türkçe bilmiyordu. Belki nerede bulunduğunu da bilmiyordu. Kendisini Arnavutlukta ve Arnavut bir babanın türbedarı olmuş zannediyordu. Galiba kafasında bu Arnavut kelimesi, birçok avam kafalarında olduğu gibi, sağlam Müslüman manasına gelen bir sıfattı. Mamâfih Üsküp'ün Arnavutluk olduğuna dair mâlumâtı çok garip bulmadım. Bu Hintli, bu mâlumâtı şüphesiz ki, İstanbul Türklerinden almıştı!

Hintliye bir daha sordum 'Bu babanın adı nedir bilmez misin?' Bir daha tekrar etti: 'Arnavut Baba...' dedi... Zavallı Beyhan Sultan, Ya İstanbul'da ya Edirne'de, belki de Sivas'ta doğmuş olan bu Türk kızı mimarının kuvveti sayesinde hâlâ yaşıyordu. Lakin



kâh Beyan Baba, kâh Arnavut Baba olarak... Kim bilir bir gün de İsveti Nikola şekline girecektir.” (Beyatlı, 2008:22-23)

Fahri Kaya'da aynı türbe için; Yahya Kemal'in bu anlatısına cevap olacak şekilde, şunları anlatıyor: “İki bin yılının son aylarında bir gün bayırı çıkıp Sultan Murat Camii'ne uğradım. Öğle namazı kılınmış, cami bekçisi kapıları kapatıyordu. Türkiyeli olduğumu zannederek selamıma saygıyla cevap verdi.

‘Türbeyi görebilir miyim?’ diye sordum.

‘Olur’ dedi ve türbeye giden yola koyulduk. Giderken de Üsküplü olmadığını amma elli yıldan beri burada yaşadığını ve Arnavut olduğunu söyledi. Türbeye girince hayal kırıklığına uğradım. Her tarafı toz toprak, lahitlerin üzerinde de sonuna kadar yanmamış bir sürü mum.

‘Bu mumları kim yakıyor?’ diye sordum.

‘Gelen giden!’ dedi ve ‘Onlar gidince ben türbeye bir şey olmasın diye mumları söndürüyorum’ diye ekledi.

Burada yatan üç kabri göstererek: ‘ilki Cihan Baba, ikincisi karısı, üçüncüsü de çocukları’ dedi.

‘Bunu nereden biliyorsun?’ diye sordum.

‘Öyle işittim’ dedi.

Bundan sonraki dönemde burada kimin yattığını birkaç kişiye sordum. Hiç kim-seden; hatta bu camide dedesinin ve babasının imam olarak görev yaptığını bildiğim bir aydınımızdan bile doğru cevap alamadım. Ama bunlardan hiç biri; ‘Burada Arnavut Baba yatıyor’ demedi. Bu yüzden beni duyamayacağını bildiğim halde koca şaire sesleniyorum: Arnavut Müslümanlardan dolayı türbenin bir gün ‘Sveti Nikola’ ya da benzeri yabancı bir isimle anılması ihtimali yoktur, üstat. Bunun için mezarında rahat yat...(Kaya,2008:46-47).



**Fotoğraf: Kuzey Makedonya'da Ohri Gölü kenarındaki Sarı Saltuk/Siveti Naum-2015 (Zeki Gürel arşivi)**

Kuzey Makedonya'da Ohri Gölü kıyısında yapılmış olan Siveti Naum manastırındaki şapelde bulunan bir mezarın Sarı Saltuk'a mı yoksa Siveti Naum'a mı ait olduğu tartışma konusudur. Günümüzde Hıristiyanların Siveti Naum'a ait olduğunu düşünerek ziyaret ettikleri bu mezar 1960'lı yıllara kadar Müslüman Türkler, Çingeneler ve Arnavutlar tarafından Sarı Saltuk'un kabri kabul edilerek ziyaret edile gelmiştir. Müslümanlar ve Hıristiyanlar tarafından saygıyla ziyaret edilen bu mezar, Sarı Saltuk'un yaşayış tarzı ile alakalı olsa gerek, çünkü o dört kitabın da hafızı imiş, böyle olduğu için diğer kitap ehli için ortak bir ermiş kabul edilmiş olabilir diye düşünüyoruz. Ömer Lütfü Barkan'ın anlattığı Kolonizatör Türk Dervişleri kimliğiyle örtüşen bir haldir bu. Zaman içinde Türklerin Kuzey Makedonya'dan göç ederek ayrılmaları sonrasında kabrin Müslüman Türk ziyaretçilerinin sayısı iyice azalmıştır. Hatta günümüzde bu mekân tamamen Hıristiyanlarca sahiplenilmiştir. Ohri'de yaşayan Türklerle 2002 yılında yaptığım görüşmelerde; Balkan Türk edebiyatının kalem erlerinden Esat Bayram (Ohri 1937-Ohri 2017), bu mekânın yakın zamana kadar Sarı Saltuk olarak bilindiğini, ziyaret edildiğini, hatta Hıdrellez kutlamalarının genellikle buradaki çayırıktaki pınarın başında yapıldığını anlatmışlardır. Sarı Saltuk/Siveti Naum'un bulunduğu tepenin eteğindeki çayırıktaki su kaynağı, Saltukname'de de adı geçen Baba Pınarı olabilir mi?. Böyle bir pınar'ın Romanya'da Babadağ'daki Sarı Saltuk Türbesinde de bulunuyor olması oldukça enteresandır. Prof. Dr. Haluk Akalın da yayınladığı çalışmasında Ohri'de görüştüğü kişilerin bu mekânı n Sarı Saltuk olarak ziyaret edildiğini söylediklerini kaydetmektedir (Akalın,2001:18-22)

Biz mekâna 2002 yılında ailecek gittiğimizde Sarı Saltuk'un mezarı başında Kur'an okurken yanımıza gelen bir Hıristiyan ne yaptığımızı sordu, biz de burada yatanın Sarı Saltuk Dedemiz olduğunu söyledik, o zaman bizden başka ziyaretçisi de yoktu ve mezar kuru bir mermerden ibaretti. 2015'de ziyarete gittiğimizde ise söz konusu mezar sahiplenilmiş, üzerine kadife serilmiş ve bir Haç konulmuştu:



Fotoğraf: Ohri'de Sarı Saltuk'Siveti Naum kabri, 2015 (Zeki Gürel arşivi)

Söz konusu yapının mezarın bulunduğu odasında mezarın önünde bulunduğu duvar resimlerine dikkatleri çekmek isteriz. Bu resimde bir araba ve arabayı çeken iki hayvan var. Bu hayvanlara dikkat ettiğinizde normal şartlarda birbirine düşman hayvanlar olduğunu görürsünüz, ama Sarı Saltuk/Siveti Naum, birbirine düşman olanları aynı işe koşmuştur. Bu felsefe, Hacı Bektaş Veli'nin olduğu söylenen tablolarındaki temel felsefeyle örtüşmektedir ve İslâm'ın "Allah'ın kulları kardeş olunuz" hükmü dairesindedir diye düşünüyoruz. Aynı felsefeyi yansıtan bir objesi yapının bahçesinde Ohri Gölüne bakan duvara yaşlı bir şekilde de görüyoruz:



Bu iki fotoğraftan birincisinde sol alttaki portreye dikkatlice baktığımızda, Müslüman Türklerin Sarı Saltuk'un çizdikleri temsili resmini görüyorsunuz.

Sarı Saltuk'u bir ziyaretimiz de baharın olmuştu, o ziyaretimizde yapının olduğu tepeye tırmanan yol kenarındaki ağaca çaputlar/ipler bağlandığını gördük. Kuzey Makedonya'da bunlara "Martinka" deniliyor.





Yazar, edebiyat araştırmacısı, ansiklopedist şemseddin Sami (Fraşeri 1867-İstanbul 1936), Kâmûsu'l-A'lâm adlı eserinde Ohri gölü kıyısındaki yapı ile ilgili olarak, Müslümanların Siveti naum'un mezarına Sarı Saltuk'un mezarı nazarıyla baktıklarını yazmaktadır (şemseddin Sami, 1988-1898:2916).

### Sonuç

Anadolu ve Balkan coğrafyasının coğrafyadan vatana dönüşme sürecinde Türk-İslâm beldesi olmasında rol oynayan şahsiyetlerden birisi de Sarı Saltuk'tur. Üsküp Belediye Başkanı Naci bey'in oğlu mütefekkir şair Yahya Kemal (Üsküp 1884-İstanbul 1958)bu hususu "Mâverâda Söyleyiş" şiirinde şöyle dile getirmektedir:

Geldikti bir zamanlar Sarı saltık'la Asya'dan. Bir bir Diyâr-ı Rûm'a dağıldık Sakarya'dan (Beyatlı, 2009:305)

"Sarı Saltuk Baba, sultanlar, devletler ve toplumlararası ilişkilerin oldukça girift hal aldığı, toplumların oradan oraya savrulduğu bir dönemde her sosyal, siyasî ve dinî hadiseyi şaşmaz bir terazide tartıp ayarlarcasına, yüzyıllar ötesine taşıyacak

örnek karaktere büründürme hünerini göstermiş ender bir şahsiyet olmuştur. Basit bir Türkmen önderi görüntüsünün ardından, insanlığı etkileyen bir şahsiyetin çıkışı, tesadüflerle ve günümüzün komplo teorileri ile açıklanabilecek bir olgu değildir. Bunun temelinde, başka yerlerde de sıkça görebildiğimiz şekilde Mekke'den yayılan ışığın, Semerkand'da büründüğü orijinal kisveyle Balkanlara gelirken yüklendiği özel misyonun, alçakgönüllü derviş görünüş ve davranışlarının neticesinde nasıl bir tesir icra edebileceği gerçeği yatmaktadır. Sarı Saltuk Baba gerçeği, içten, samimi, adanmış duygularla hareket edildiğinde idealist kişi ve toplulukların nasıl bir tarihî fonksiyona sahip olduklarının örnek bir yansımasıdır.” Kantar, 2015:34)

Sarı Saltuk adı ve hizmetleri Kuzey Makedonya'da unutturulmamalı değişik ve sürelerle gündeme getirilmeye devam edilmelidir. Türk-İslâm kültür coğrafyasından geri çekilmenin sonu yoktur ve sonuç hiç de iyi olmaz. Kuzey Makedonya'da 2000'li yılların başından beri liselerin ikinci sınıflarında okutulan *Türk Dili ve Edebiyatı* ders kitabında (Gürel-Gürel, 2005:178-181) konu anlatılırken metin üzerindeki çalışmalar kısmındaki sorulardan biri şöyledir: “Sarı Saltuk'un mezarı Makedonya'da nerde bulunmaktadır?”

Kuzey Makedonya'daki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri için hazırlanıp yayımlanan Makedonya'daki Üniversiteler İçin Türk Halk Edebiyatı kitabında da Sarı Saltuk yer almaktadır (Gürel-Gürel, 2016:119-122).

**Kaynakça:**

AKALIN, Şükrü Haluk (2001). “Rumeli’de Sarı Saltuk’un İzleri ve Ohri’deki Sveti Naum/Sarı Saltuk Ziyaretgâhi”, **Sesler Dergisi**, Üsküp: Yıl: XXXVI, Sayı:331, s.5-26.

BEYATLI, Yahya Kemal (2008). **Çocukluğum Gençliğim Siyâsi ve Edebî Hatıralarım**, 5. Baskı, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayını.

BEYATLI, Yahya kemal (2009). **Bütün Şiirleri**, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yahya kemal Enstitüsü yayını.

DEMİR, Necati-Dursun, Erdem (2013).**Ebu’l Hayr-ı Rûmî Saltık-nâme**,Cilt: **I,II,III**, İstanbul: UKİD Yayını.

GÖVSA, İbrahim Alaettin (1947-1950). “**Sarı Saltık**”, Resimli Yeni Lûgat ve Ansiklopedi, İstanbul: İskit Yayını, Cilt: 5, s.2411.

GÜREL, Nazlı Rânâ-Gürel, Zeki (2005). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise II**, Üsküp: Prosvetno Dela Ad yayını.

GÜREL, Nazlı Rânâ-Gürel, Zeki (2016). **Makedonya’daki Üniversiteler İçin Türk Halk Edebiyatı**, Üsküp: Yeni Balkan Yayınları.

HOCA, Fadıl (2015). “Balkanlar’da İslâm Kültürü Tarihinde Sarı Saltuk’la İlgili Efsaneler ve Rivayetlerin Önemi”, **Hikmet Dergisi**, Gostivar: Yıl: XIII, Sayı:26, s.8-29.

KANTAR, Şefik (2015). **Günümüz Diliyle Sarı Saltuk Baba**, İstanbul: UKİT Uluslar arası Kalkınma ve İşbirliği Derneği Yayını.

KANTAR, Şefik (2016). **Günümüz Diliyle Gül Baba**, İstanbul: UKİT Uluslar arası Kalkınma ve İşbirliği Derneği Yayını.

KANTAR, Şefik (2013). “Sarı Saltuk’un İzinden Anadolu’dan Balkanlara”, **I. Uluslar arası Sarı Saltuk Buluşması 9-12 Kasım 2012 Babadağ-Romanya**, Editör: **Gıyasettin Aytaş**, İstanbul: UKİT Uluslar arası Kalkınma ve İşbirliği Derneği Yayını.

KAYA, Fahri (2008). **Makedonya Türklerinden İz Bırakanlar**, Üsküp: Köprü Derneği Divan Yayıncılık.

KIEL, Machiel (2009). “**Sarı Saltuk**”Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: TDV Yayını, Cilt:36, s.147-150)

KONESKA, Elizabeta (2009). “Makedonski Brod’daki Nikola Kilisesi Ya Da Hıdır Baba Türbesi Tarihi Konusundaki İnkilemler”, **III. Uluslar arası Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Sempozyumu 30-31 Ekim 2009**, Üsküp/Skopje **Hacı Bektaş Veli’nin tarihsel Kimliği, Düşünce Sistemi ve Etkileri**, Editörler: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş-Yrd. Doç. Dr. Yusuf Doğan, Araş. Gör. Deren Başak-Akman yeşilel, Ankara: GÜ Türk Kültürü ve Hacı bektaş Veli Araştırma Merkezi Yayını, s.241-248.

KUMARLITAŞ, Satı (2016). “Makedonya’da Bir Yatır: Hıdır Baba’dan Aziz Nikola’ya”, Prof. Dr. Mahmut Çelik-Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel; **Makedonya Ştip Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Monografisi**, İştıp: Makedonya Ştip Gotse Delçev Üniversitesi Yayını, s.260-267.

MEHMET Tefrik (2016). **Manastır Vilâyetinin Tarihçesi/Historia e Vilajetit Te Manastirit/Historija Na Bitolsknot Bilaet**, Arnavutçaya Çeviren: Prof. Dr. Ahmet Şerif-Makedoncaya Çeviren: Prof. Dr. Dragi Gorgiev, Üsküp: Logos-A Yayınevi.

MEHMED Tefrik (1327/1911). **Manastır Vilâyetinin Tarihçesi**, Manastır: Beynel-milel Ticaret Matbaası.

OCAK, Ahmet Yaşar (2002). **Sarı Saltık Popüler İslâm'ın Balkanlar'daki Destan Öncüsü (XIII. Yüzyıl)**, Ankara: TTK Türk Tarih Kurumu Yayını.

ŞEMSEDDİN Sami (1888-1898). **Kâmûs'l-Alâm**, Cilt: 6, İstanbul.

STAMATOĞLU, S. (1990). **Gaygauz**, Kişinev-Moldavya.

YALÇIN, Alemdar-Yılmaz, Hacı (2005). "Sarı Saltuk İle İlgili Yeni Belgeler", **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, Sayı: 36, s. 105-125.

### Extended Abstract:

North Macedonia is one of the new states established in 1991 in the Balkans after the breakup of Yugoslavia. In contrast to those who started the Turkish presence in the Balkans, including Yugoslavia, with the Ottoman Empire, the Turkish nationalization of this geography M.He. it dates back to the time of the Scythians about 700 years ago. The borders of the Scythian/Saka state founded by Alp Er Tunga stretched from Kho-rasan in Asia to the Alpine mountains in Europe, and the capital of this cihan state was Sinop in Anatolia at that time. In “Alp Er Tunga Sağusu”:

Is Alp Private Tunga dead? / Is there any deserted acun left? / Did the coward get revenge? / Now the heart will break. We also understand from the fact that Alp Er Tunga was the ruler of the Turkish Cihan state for that time.

It is a matter of debate whether a tomb in the chapel at the monastery of Siveti Naum, built on the shore of Lake Ohrid in North Macedonia, belongs to Sari Saltuk or Siveti Naum. Today, Christians visit this tomb, thinking that it belongs to Siveti Naum, until the 1960s, Muslim Turks, Gypsies and Albanians accepted the tomb of Sarı Saltuk and visited it. This tomb, which is respectfully visited by Muslims and Christians, must be related to the way of life of Sarı Saltuk, because he was the hafiz of all four books, and because he was such, we think that he may have been considered a common virtue for other people of the book. This is a situation that coincides with the identity of the Colonizing Turkish Dervishes described by Omer Lutfu Barkan. Over time, after the Turks emigrated and left North Macedonia, the number of Muslim Turkish visitors to the tomb decreased significantly. Even today, this place is completely owned by Christians. 2002 interview with the Turks who live in Ohrid, Balkan Turkish literature from the pen of Esat Bayram (1937 Ohrid-Ohrid, 2017), as until recently this place has been visited Saltuk Yellow, even Hidrellez celebrations are usually made at the beginning of the spring in the meadow that was on here explained. Could the water source in the meadow at the foot of the hill where Sarı Saltuk/Siveti Naum is located be the Father Spring mentioned in Saltukname?. It is quite interesting that such a spring is also located in the Yellow Saltuk Mausoleum in Babadag, Romania. Prof. Dr. In his study published by Haluk Akal, he records that the people he met in Ohrid said that this place was visited by N. Saltuk (Akalın, 2001: 18-22)

The transition of the Yellow Saltuk to the Balkans also predates the Ottomans. There are many places in the Balkans where there is a Yellow Saltuk Mausoleum/maqam. One of them is located in Ohrid, North Macedonia, and today it is called the Siveti Navm Church. Did we Save Siveti or Saltuk Yellow in this article? We will ask your question and share with you the information in the book on this topic and what we have heard from the locals. We will also bring to your attention how Sarı Saltuk is included in textbooks, publications and folk narratives in North Macedonia.

Sarı Saltuk is one of the personalities who played a role in making Anatolia and the Balkan geography a Turkish-Islamic city in the process of transformation from geography to homeland. The contemplative poet Yahya Kemal (Skopje 1884-Istanbul 1958), the son of the Mayor of Skopje Naci bey, expresses this in his poem “Maverada Söleyiş” as follows:

He came from Asia once with the Yellow saltik. We dispersed from Sakarya to the Greek Land one by one (Beyatlı, 2009:305)

“Yellow Baba Saltuk, Sultans, States and inter-communal relations become quite complex, skidding out of each society at a time of social, political, and religious balance to weigh in on the incident, an infallible ayarlarca centuries has been a rare figure who showed prowess characters beyond that will carry burundurme sample. The appearance of a personage influencing humanity after the image of a simple Turkmen leader is not a phenomenon that can be explained by coincidences and today's conspiracy theories. At the heart of this is the fact that the light emitted from Mecca, as we can often see elsewhere, can have an effect as a result of the appearance and behavior of the humble dervish, the special mission that he was charged with when he came to the Balkans in the original guise that he assumed in Samarkand. The truth of the Yellow Saltuk Baba is an exemplary reflection of how idealistic people and communities have a historical function when they are acted upon with sincere, sincere, dedicated feelings.” (Qantar, 2015:34)

Sarı Saltuk's name and services should not be forgotten in North Macedonia and should continue to be raised on various occasions. There is no end to retreat from the Turkish-Islamic cultural geography, and the result will not be good at all. In the Turkish Language and Literature textbook (Gürel-Gürel, 2005: 178-181), which has been taught in the second grades of high schools in North Macedonia since the early 2000s, one of the questions in the studies section on the text is as follows: “Where is the tomb of Sarı Saltuk located in Macedonia?”

Sarı Saltuk is also included in the Turkish Folk Literature book for Universities in Macedonia, prepared and published for the Turkish Language and Literature departments of universities in North Macedonia (Gürel-Gürel, 2016:119-122).





## 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

### Analysis of the Subtext Questions in the 9<sup>th</sup> Class Turkish Language And Literature Textbook According to the Updated Bloom Taxonomy

Seyfullah YILDIRIM\*  
Suna ÖZCAN\*\*

#### Öz:

Eğitim ve öğretim hayatının aşamaları ve içerikleri devletlerin resmi organları tarafından temsil edilen politikalara göre hazırlanan programlar çerçevesinde uygulanmaktadır. Belirlenen bu politikalar ve eğitim-öğretimle ilgili uygulamalar milli eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Dünyada uygulanan eğitim sistemleri süreç içerisinde uygulamalardan yola çıkarak beklentilere göre değişmekte ve gelişmektedir. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde de davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmiştir. Türk dili ve kültürünün gelecek nesillere aktarılması hem korunması hem de sürekliliğinin sağlanması noktasında Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin ayrı bir önemi vardır. Bu araştırmanın amacı 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda ders kitabındaki 9 üniteye yer alan okuma metinlerine yönelik hazırlanan metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dikkate alınarak kategorilendirilmiştir. Kategorilerden hareketle elde edilen bulgulara göre metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ağırlıklı olarak hatırlama, anlama ve uygulama basamağına denk geldiği belirlenmiştir. Buna göre hatırlama düzeyindeki soru oranı %22,98; anlama düzeyinde soru oranı %22,58; uygulama

\* Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, seyfiyildirim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4543-6524

\*\* Dr., ozcan12suna@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9461-5732

düzeyindeki soru oranı 16,53; çözümlene düzeyindeki soru oranı 20,16; değerlendirme düzeyindeki soru oranı %17,34; yaratma düzeyindeki soru oranı ise %0,40'tır. Bu durum 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre ağırlıklı olarak temel bilişsel düzeydedir.

**Anahtar sözcükler:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Soru Sorma

#### **Abstarct:**

The stages of educational life and their content are implemented within the framework of programs prepared in accordance with the policies represented by the official bodies of the states. These determined policies and practices related to education and training are the basis of the national education system. The education systems applied in the world change and develop according to expectations based on the practices in the process. In this direction, the behaviorist approach to constructivist education has been changed in the Turkish education system. In order to ensure both the preservation and continuity of the Turkish language and culture by transferring it to future generations, Turkish Language and Literature courses have a separate importance. The aim of this research is to analyze the sub-text questions in the 9th grade Turkish Language and Literature textbook according to the Revised Bloom Taxonomy. For this purpose, the sub-text questions prepared for the reading texts in the 9 units of the textbook were categorized by considering the Revised Bloom Taxonomy. According to the findings obtained from the categories, it was determined that the sub-text questions corresponded to the remembering, understanding and application steps of the Revised Bloom Taxonomy. Accordingly, the rate of questions at the recall level was 22.98%; the rate of questions at the level of understanding is 22.58%; the rate of questions at the application level was 16.53; the rate of questions at the analysis level was 20.16; the rate of questions at the evaluation level was 17.34%; The rate of questions at the creation level is 0.40%. This situation is mainly at the basic cognitive level according to the Revised Bloom Taxonomy of the sub-text questions in the 9th Grade Turkish Language and Literature Textbook.

**Keywords:** Revised Bloom's Tachonomy, Teaching of Turkish Language and Literature, Asking Questions

## Giriş

Eğitim – öğretim sürecinin şekillenmesinde rol alan ana unsur devletlerin eğitim politikaları doğrultusunda hazırlanan programlardır. Bu eğitim-öğretim programları çerçevesinde millî eğitim sistemleri şekillenmektedir (Demirel 2011). Günümüzde insana atfedilen değer eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir (Koç, Demirel 2004). Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde de davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmiştir. Yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte öğreten merkezli yaklaşımın yerini öğrenen merkezli yaklaşım almıştır. Böylece günümüzde bilginin yerini ağırlıklı olarak beceri almasından dolayı beceri ağırlıklı öğretimler programlara hâkim olamaya başlamıştır. Bu durum ile birlikte üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme gibi becerilerin öğretimine ağırlık verilmeye başlanmıştır (MEB, 2019). Öğretim programlarının temel unsurları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme öğeleridir. Programların tümü genel bir çerçevede bu sistem döngüsünün istikrarlı ve amaca uygun şekilde işlemesine ihtiyaç duymaktadır. Bu öğelerin her biri bir diğerini etkilemekte ve işbirliği içerisinde eğitimin gelişmesini sağlamaktadırlar. Eğitimde ürünün ortaya çıkmasını sağlayan bu döngüdür (Demirel 2011). Bu öğeler arasında yer alan ölçme-değerlendirme eğitimin olmazsa olmazı, en önemli sacayaklarından biridir. Çünkü ölçme değerlendirme ile öğrencinin hazır bulunuşluğu, öğretimin ne kadarının etkili olduğu, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma durumu, beklenen ürüne ve sürece olan etkisinin belirlenmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Belirtilen hususlar ve programların geliştirilmesine duyulan ihtiyaçlar 20.yüzyılın ortalarında taksonomilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu taksonomiler her ne kadar birçok eleştirinin odağı olsa da günümüzde de eğitim programlarının, eğitim-öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında baş ucu aracı görevini yerine getirmektedir (Bümen 2006). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi de belirtilen taksonomiler arasında yer almakta, hatta günümüzde öğretmen ve öğrenci sorularının da analizinde yararlanılan bir taksonomi olma özelliğini göstermektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi “hatırlama”, “anlama”, “kavrama”, “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamakların en altı olan “anlama” basamağında temel bilgiler, ezberler, tek doğru cevabı olan soruları karşılarken “yaratma” basamağı en üst düzeydeki basamak olup üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi becerilere hitap eden basamaktır (Sara Kuzu 2013).

Eğitimde en sık kullanılan öğretim materyalleri arasında basılı kitaplar yer almaktadır. Bu basılı kitapların niteliği içerdikleri soruların nitelikleri ile doğru orantılıdır. Çünkü öğretim sürecinin temel özellikleri arasında yer alan hedef, içerik, süreç, ürünün kriterlerini belirleyen sorulardır. Sorular vasıtası ile öğrencinin eksikleri belirlenir, öğretimin ihtiyacı karşılama durumu ortaya konulur. Sorular vasıtası ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi sağlanabilir (Sönmez, Koç, Çiftçi 2013; Baysen, 2006; Karakuş, Özcan 2019). Türk eğitim sisteminde kullanılan dil Türkçe, toplumun temel yapısını oluşturan Türkçedir. Türkçe bütün diğer derslerin temel iletişim aracıdır. Türkçenin eğitim sistemindeki önemi dikkate alındığında gerek ana dili olmasında gerekse düşünceleri, akademik başarıları, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirci özellikte olmasından dolayı ders materyallerinin de niteliğine dikkat edilmesi

oldukça önemli bir husustur (Sallabaş, Özcan 2020). Eğitimdeki ihtiyacı belirlemek, öğrencilerinin başarılarını daha ileriye taşımak adına hazırlanan ders kitaplarından 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metin altı soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini karşılama durumu bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Çünkü üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaran, bunların gelişimine yönelik sorgulayıcı bir yapı ortaya koyan sorular öğrencilerin aynı zamanda ana dillerinin gelişiminde önemlidir. Bu nedenle 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan okuma metinlerinin altında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmesine karar verilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda şu probleme yanıt aranmıştır:

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan okuma metinlerine yönelik metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

### **Yöntem**

Araştırmanın amacı ve problem durumu dikkate alınarak elde edilen verilerin analizine yönelik nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Durum çalışmalarının temel amacı birbirine bağlı olan sistem, program vb. yapıların derinlemesine analiz edilip elde edilen bulguların betimlenmesidir (Yıldırım, Şimşek 2008). Bu çalışmada temelde 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metin altı soruları merak edilmiş ve bu doğrultuda derinlemesine araştırma yapılmasına karar verilip bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına göre hangi düzeyde olduğu belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmada tek durum olarak 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metin altı soruların YBT'ye göre dağılım durumudur. Farklı analiz birimleri de bu duruma bağlı olarak tercih edilmediğinden dolayı bütüncül olduğu ifade edilebilir.

### **Araştırma Nesnesi ve Veri Toplama Aracı**

Araştırmada 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı (Akyol, Karacan Sonduk, Taşkapı 2019) araştırma nesnesi olarak analiz edilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi verilerin değerlendirilmesinde ölçüt aracı olarak kullanılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 1: 1. Ünitedeki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

1.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
EDEBİYAT	Edebiyat	3	2			1	
	Edebiyat ve Bilim	1	3	2			
	Edebiyatın Güzel Sanatlar Arasındaki Yeri	2	2			1	
	Metin	4	2				

Tablo 1'de Edebiyat Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Edebiyat metnine yönelik soruların 3'ü hatırlama, 2'si anlama ve 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Edebiyat ve Bilim metninde 1'i hatırlama, 3'ü anlama, 2'si uygulama basamağında yer almaktadır. Edebiyatın Güzel Sanatlar Arasındaki Yeri metninde 2'si hatırlama, 2'si anlama, 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Metin isimli metinde 4'ü hatırlama, 2'si anlama basamağında soru yer almaktadır.

**Tablo 2: 2. Ünitedeki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

2.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
HİKÂYE	Garaz	1	1	1	3	2	
	Sicim			1			
	Hişt Hişt!	1	1	2	1	1	
	Beyaz Alın			1			

Tablo 2’de Hikâye Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Garaz metnine yönelik soruların 1’i hatırlama, 1’i anlama ve 1’i uygulama 3’ü çözümlenme 2’si değerlendirme basamağında yer almaktadır. Sicim metninde bir soru sorulmuş ve bu soru da uygulama basamağında yer almaktadır. Hişt, Hişt! metninde 1’i hatırlama, 1’i anlama, 2’si uygulama, 3’ü çözümlenme 2’si değerlendirme basamağında yer almaktadır. Beyaz Alın isimli metinde var olan bir soru uygulama basamağında yer almaktadır.

**Tablo 3: 3. Üniteye Yönelik Metin Alt Sorularının YBT’ye Göre Frekansları**

3.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
ŞİİR	Yayla Dumanı	3	1	1			
	Emmoğlu	1	4	1	2	3	
	Sessiz Gemi	1	4		3	2	
	Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor	2	2	3		1	

Tablo 3’te Şiir Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Yayla Dumanı metnine yönelik soruların 3’ü hatırlama, 1’i anlama ve 1’i uygulama basamağında yer almaktadır. Emmoğlu metninde 1’i hatırlama, 4’ü anlama, 1’i uygulama 2’si çözümlenme, 3’ü değerlendirme basamağında yer almaktadır. Sessiz Gemi metninde 1’i hatırlama, 4’ü anlama, 3’ü çözümlenme, 2’si değerlendirme basamağında yer almaktadır. Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor isimli metinde 2’si hatırlama, 2’si anlama 3’ü uygulama, 1’i değerlendirme basamağında soru yer almaktadır.

**Tablo 4: 4. Ünite**deki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları

4.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
MASAL/FABL	Hüsnü Yusuf Şehzade	1	2	1	2	1	
	Şehzade ile Gulyabani	1	1	3	4	1	
	Harnâme	1	3	2	1	3	1
	Aslan ile Fare	1	3	1	1		

Tablo 4'te Masal/Fabl Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Hüsnü Yusuf Şehzade metnine yönelik soruların 1'i hatırlama, 2'si anlama ve 1'i uygulama 2'si çözümleme, 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Şehzade ile Gulyabani metninde 1'i hatırlama, 1'i anlama, 3'ü uygulama 4'ü çözümleme, 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Harnâme metninde 1'i hatırlama, 3'ü anlama, 2'si uygulama, 1'i çözümleme, 3'ü değerlendirme, 1'i yaratma basamağında yer almaktadır. Aslan ile Fare isimli metinde 1'i hatırlama, 3'ü anlama 3'ü uygulama, 1' uygulama, 3'ü çözümleme basamağında soru yer almaktadır.

**Tablo 5: 5. Ünite**deki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları

5.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
ROMAN	Küçük Ağa	1	3	2	4	6	
	Kuyucaklı Yusuf	2	3	2	3		
	Don Kişot			1			

Tablo 5'te Roman Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Küçük Ağa metnine yönelik soruların 1'i hatırlama, 3'ü anlama ve 2'si uygulama, 4'ü çözümleme,



6'sı değerlendirme basamağında yer almaktadır. Kuyucaklı Yusuf metninde 2'si hatırlama, 3'ü anlama, 2'si uygulama 3'ü çözümlenme basamağında yer almaktadır. Don Kişot metninde 1 uygulama basamağına yönelik soruya yer verilmiştir.

**Tablo 6: 6. Ünite'deki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

6.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
TİYATRO	Genç Osman	5	3	1	1	3	
	Ah Şu Gençler	2	1	3	4	1	
	Satılık Ev	4	1	1	1	2	

Tablo 6'da Tiyatro Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Genç Osman metnine yönelik soruların 5'i hatırlama, 3'ü anlama ve 1'i uygulama, 1'i çözümlenme, 3'ü değerlendirme basamağında yer almaktadır. Ah Şu Gençler metninde 2'si hatırlama, 1'i anlama, 3'ü uygulama 4'ü çözümlenme, 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Satılık Ev metninde 4'ü hatırlama, 1'i anlama, 1'i uygulama, 1'i çözümlenme, 2'si değerlendirme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir.

**Tablo 7: 7. Ünite'deki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

7.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
BİYOGRAFİ/ OTOBİYOGRAFİ	Orhan Veli	4	2		4	1	
	Çocukluk	2	1	1	1	1	
	Bakî	2	1	1	1		

Tablo 7'de Biyografi/otobiyografi Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Orhan Veli metnine yönelik soruların 4'ü hatırlama, 2'si anlama, 4'ü çözümlenme, 1'i

değerlendirme basamağında yer almaktadır. Çocukluk metninde 2'si hatırlama, 1'i anlama, 1'i uygulama, 1'i çözümlleme, 1'i değerlendirme basamağında yer almaktadır. Bakî metninde 2'si hatırlama, 1'i anlama, 1'i uygulama, 1'i çözümlleme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir.

**Tablo 8: 8. Ünitedeki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

8.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlleme	Değerlendirme	Yaratma
MEKTUP/E-POSTA	Pınar Kür'den Attila İlhan'a	1	1	2	3	3	
	Tanpınar'ın Mektupları	2			2	2	
	E-Posta-1(Kişisel e-posta)				1	3	
	E-Posta-2 (Kurumsal e-posta)	1	3	2			
	Şikâyetnâme	2	1	1	2		
	Feride Hanım'a	2	1	1			
	Babaya Mektup				1		

Tablo 8'de Mektup/E-Posta Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Pınar Kür'den Attila İlhan'a metnine yönelik soruların 1'i hatırlama, 1'i anlama ve 2'si uygulama, 3'ü çözümlleme, 3'ü değerlendirme basamağında yer almaktadır. Tanpınar'ın Mektupları metninde 2'si hatırlama, 2'si çözümlleme, 2'si değerlendirme basamağında yer almaktadır. E-Posta-1 (Kişisel e-posta) metninde 1'i çözümlleme, 4'ü değerlendirme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir. E-Posta-2 (Kurumsal e-posta) metninde 1'i hatırlama, 3'ü anlama, 2'si uygulama basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir. Şikâyetnâme metninde 2'si hatırlama, 1'i anlama, 1'i uygulama, 2'si çözümlleme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir. Feride Hanım'a metninde 2'si hatırlama, 1'i anlama, 1'i uygulama basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir. Babaya Mektup metninde 1 çözümlleme basamağına yönelik soruya yer verilmiştir.

**Tablo 9: 9. Ünite'deki Metinlere Yönelik Metin Alt Sorularının YBT'ye Göre Frekansları**

9.Ünite	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
GÜNLÜK/BLOG	Günce	3	1	2	2	3	
	Ahmet Haşim		1	1	3	2	
	3 Nisan 2016 Ayaş	1	2	2	1	1	
	Ali, Babası ve Kırk Haramiler	2	1		1	2	

Tablo 9'da Günlük/ Blog Ünitesinde yer alan metinlerin metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre frekans bilgileri verilmiştir. Buna göre Günce metnine yönelik soruların 3'ü hatırlama, 1'i anlama, 2'si uygulama, 2'si çözümleme, 3'ü değerlendirme basamağında yer almaktadır. Ahmet Haşim metninde 1'i anlama, 1'i uygulama 3'ü çözümleme, 2'si değerlendirme basamağında yer almaktadır. 3 Nisan 2016 Ayaş metninde 1'i hatırlama, 2'si anlama, 2'si uygulama, 1'i çözümleme, 1'i değerlendirme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir. Ali, Babası ve Kırk Haramiler metninde 2'si hatırlama, 1'i çözümleme, 1'i çözümleme, 2'si değerlendirme basamağına yönelik sorulara yer verilmiştir.

**Tablo 10. Ünite Bazlı Soru Dağılımı**

Ünite	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
EDEBİYAT	10	9	2	0	2	0
HİKÂYE	2	2	5	4	3	0
ŞİİR	7	11	5	5	6	0
MASAL/FABL	4	9	7	8	5	1
ROMAN	3	6	5	7	6	0
TİYATRO	11	5	5	6	6	0
BİYOGRAF/ OTOBİYOGRAF	8	4	2	6	2	0
MEKTUP/E-POSTA	6	5	5	8	8	0
GÜNLÜK/BLOG	6	5	5	7	8	0

Tablo 10 incelendiğinde “edebiyat” ünitesinde 10 hatırlama, 9 anlama, 2 uygulama, 2 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken çözümlene ve yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “hikâye” ünitesinde 2 hatırlama, 2 anlama, 5 uygulama, 4 çözümlene, 3 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “şiir” ünitesinde 7 hatırlama, 11 anlama, 5 uygulama, 4 çözümlene, 3 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “masal/fabl” ünitesinde 4 hatırlama, 9 anlama, 7 uygulama, 8 çözümlene, 5 değerlendirme ve 1 yaratma düzeyinde soru bulunmaktadır. “roman” ünitesinde 3 hatırlama, 6 anlama, 5 uygulama, 7 çözümlene, 6 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “tiyatro” ünitesinde 11 hatırlama, 5 anlama, 5 uygulama, 6 çözümlene, 6 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “biyograf/ otobiyograf” ünitesinde 8 hatırlama, 4 anlama, 2 uygulama, 6 çözümlene, 2 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “mektup/e-posta” ünitesinde 6 hatırlama, 5 anlama, 5 uygulama, 8 çözümlene, 8 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır. “günlük/ blog” ünitesinde 6 hatırlama, 5 anlama, 5 uygulama, 7 çözümlene, 8 değerlendirme düzeyinde soru bulunurken yaratma düzeyinde soru bulunmamaktadır.

**Tablo 11: YBT’ye Göre Soru Sayısı ve Yüzde Dağılımları**

YBT	Soru Sayısı	Yüzde %
Hatırlama	57	22,98%
Anlama	56	22,58%
Uygulama	41	16,53%
Çözümlene	50	20,16%
Değerlendirme	43	17,34%
Yaratma	1	0,40%

Tablo 11’e göre hatırlama düzeyindeki soru oranı %22,98; anlama düzeyinde soru oranı %22,58; uygulama düzeyindeki soru oranı 16,53; çözümlene düzeyindeki soru oranı 20,16; değerlendirme düzeyindeki soru oranı %17,34; yaratma düzeyindeki soru oranı ise %0,40 şeklindedir. Bu oranlar dikkate alındığında en yüksekte düşüğe doğru hatırlama, anlama, çözümlene, değerlendirme, uygulama ve en son olarak yaratma düzeyinde sıralandığı görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma Revize Bloom Taksonomisi doğrultusunda 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metin altı soruları incelenmiştir. İnceleme sonucunda 57 hatırlama, 56 anlama, 41 uygulama, 50 çözümlleme, 43 değerlendirme, 1 yaratma düzeyinde soru bulunmaktadır. Revize Bloom Taksonomisi doğrultusunda elde edilen soru dağılımları göz önünde bulundurulduğunda ünite bazında dağılımın ortalama bir değerde olmadığı ifade edilebilir. Genel bir çerçeveden kitaptaki metin altı soruların tümü göz önünde bulundurulduğunda yaratma düzeyinde sadece bir soruya yer verildiği görülmektedir. Hatırlama, anlama, uygulama, çözümlleme, değerlendirme aşamalarına ise kitabın genelinde birbirine yakın soru sayısına yer verildiği görülmektedir. Kitabın tümü ve ünite dağılımına göre soru sayısı ve soru düzeyi dikkate alındığında rastgele bir anlayışın hâkim olduğu ve bu durumun sistemli bir hale getirilmesinin daha iyi bir öğrenme materyalinin ortaya konulmasında önemli olduğu ifade edilebilir. Daha iyi bir eğitim anlayışının hâkim olması için öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek soruların ön plana çıkarılması, öğrenciye soru sorulurken aynı zamanda öğrencinin de kendi kendine soru oluşturabilecek düzeye gelebilmesi için yapılandırılmaya gidilmesi nitelikli eğitimin temel gereğidir (Ökcü, Akgül, 2020). Yaratma düzeyinde sadece bir soruya yer verilmesi de aslında hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesine yönelik açığın varlığını göstermektedir. Bu çalışmada söz konusu eğitim materyalinde toplamda 248 soruya yer verilmiştir. Bu soruların dağılımındaki rastgelelik uygulama esnasında öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu eksikğin giderilmesi için düzenlemelerin yapılması, eğitimin temel ilkeleri ve Revize Bloom Taksonomisi dikkate alınması önemlidir. Bu araştırma sonucunda 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında yer alan metinlere yönelik toplamda 248 soruya yer verildiği ve bu soruların ağırlıklı olarak temel bilgi ve anlama düzeyinde sorulardan oluştuğu, yaratma düzeyinde sadece bir soruya yer verildiği bu nedenlerden dolayı bu ders materyalinin öğrencilerin ve günümüz ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu çalışmaya benzer yapılan çalışmalardan biri Coşar'a (2011) aittir. Coşar (2011) ilköğretim matematik ders kitabında yer alan 845 soruyu Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmiştir. Bu analiz sonucuna göre YBT'ye göre yeterli değildir. Bu durumda da YBT'sini temel almadan soruların oluşturulduğunu göstermekte ve öğrenci başarısının önünde engeller oluşturduğu ifade edilebilmektedir. Çevik (2015) 2000-2008 yıllarında 9, 10, 11. sınıflarda okutulan fizik ders kitapları ÖSS fizik sorularını YBT'ye göre analiz etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarındaki soruların %87'si alt düzey; %13'ü üst düzey sorulardan oluşmaktadır. ÖSS sorularının %57'si alt düzey iken %43'ü üst düzey sorulardan oluşmaktadır. Eroğlu (2013) 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitabında yer alan dil bilgisi soruları ile öğretmen kılavuz kitabında yer alan kazanımları YBT doğrultusunda analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına göre soruların %60'ı alt düzey sorulardan oluşmaktadır. %40'ı ise üst düzey sorulardır. Kılavuz kitaptaki kazanımların %54'ü alt düzey %56'sı da üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu belirlenmiştir. Güven (2014) 6, 7, 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitabında yer alan soruları YBT'ye göre analiz etmiştir. Analiz sonucunda soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiği belirlenmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarda da soruların %42'sinden fazlası ilk iki basamağa hitap etmesi benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermekte ve bu araştırma sonuçlarının dikkate alınarak ders

kitaplarında yer alan soruların yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Avşar (2017) 2006-2015 Türkçe Öğretim Programlarındaki fiilleri YBT doğrultusunda karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Buna göre fiillerin uygulama basamağında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum üst düzey bilişsel basamaklara yönelik az düzeyde beceriye yer verildiğini göstermektedir. Oktay (2015) Yabancılar Türkçe Öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki metin altı soruları YBT doğrultusunda analiz etmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan soruların ağırlıklı olarak temel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar ile yapılan benzer araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde genel olarak farklı alanlarda ve Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların ağırlıklı olarak temel bilişsel düzeye hitap eden sorular olduğu belirlenmiştir. Çağımızda bilginin yerini becerinin alması, var olan bilgilerin zihinsel süzgeçten geçirilerek var olan problemlerin üstesinden gelmede kullanılması ancak üst düzey zihinsel yetiler ile mümkün olmaktadır. Ders kitaplarının eğitim-öğretimde yoğun bir şekilde kullanılması, temel eğitim araçları arasında yer almasından dolayı niteliğinin yüksek olması eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve eğitim bilimlerinde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet edecek farklı bilimsel verilerin dikkate alınarak mevcut ders kitaplarında yer alan metin altı sorularının yeniden düzenlenmesi ve öğrencinin fiziksel ve zihinsel olarak daha aktif olacağı koşulların oluşturulması gerekmektedir.

## Kaynaklar

AKYOL Merve, KARACAN SONDUK Şükran, TAŞKAPI Aysun, (2019), *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı*, Ankara: Öğün Yayınları.

AVŞAR, Gözde, (2017), 2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi, BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜMEN, Nilay, (2006), "Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi", *Eğitim ve Bilim*, 32(42): 3-14.

COŞAR, Yeşim, (2011), İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

DEMİREL, Özcan, (2011), *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. 18. bs. Ankara: Pegem Akademi.

EROĞLU, Duygu, (2013), 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜVEN, Çağrı, (2014), 6, 7, 8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

KARAKUŞ, Neslihan, Özcan, Suna, (2019), "5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Revize Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi", *VI. Sosyal Bilimler Kongresi*. 12-13 Aralık, 121

KOÇ, Gürcü, Demirel, Melek, (2004), "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27): 174-180.

KOÇ, Hakan, SÖNMEZ, Ömer Faruk, ÇİFTÇİ, Taner, (2013), "Öss, Ygs ve Lys Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi", *Karadeniz Araştırmaları*, 9(6): 257-275.

MEB. (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

OKTAY, Müzeyyen Rengin, (2015), Yabancılarla Türkçe öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisindeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖKCÜ, Murat, AKGÜL, Savaş, (2020), "A Comparative Analysis of the Reading Comprehension Levels and Reading Attitude Skills of Gifted and Nongifted Fifth Grade Students", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2): 442-457.

SALLABAS, Muhammed Eyyüp, ÖZCAN, Suna, (2020), "Analysis of the Critical Reading and Comprehension Skills of Gifted and Normally Developed Students", *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1): 265-283.



SARAR KUZU, Tülay, (2013), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1): 58-76.

YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan, (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

The main element that plays a role in shaping the educational process is the programs prepared in accordance with the educational policies of the states. Within the framework of these education and training programs, national education systems are being shaped. The value attributed to man today required the reorganization of educational systems. In this direction, the behaviorist approach has been changed from a constructivist approach to education in the Turkish education system. Along with the transition to a constructivist education system, the learner-centered approach has been replaced by a learner-centered approach. Thus, skill-based trainings have started to dominate the programs due to the fact that knowledge has been replaced mainly by skills today. Along with this situation, emphasis has been placed on the teaching of skills such as critical thinking, creative thinking, metacognitive thinking, problem solving, which are among the high-dec thinking skills.

Among the dec frequently used teaching materials in education are printed books. The nature of these printed books is directly proportional to the qualities of the questions they contain. Because among the main features of the teaching process are the dec, content, process, questions that determine the criteria of the product. Through the questions, the shortcomings of the student are determined, the status of meeting the needs of the teaching is revealed.

Considering the purpose of the research and the problem situation, it was decided to conduct a case study, which is one of the qualitative research methods for analyzing the dec obtained.

9 Of the textbooks prepared to determine the need in education and to further the achievements of their students.the fact that the subtext questions in the classroom Turkish Language and Literature Textbook meet the high-level thinking skills of students has been the starting point of this research. Because the questions that reveal high-level thinking skills and reveal an interrogative structure for their development are also important for the development of students' native languages. Hence 9.it has been decided to analyze the subtext questions under the reading texts contained in the class Turkish Language and Literature textbook according to the Updated Bloom Taxonomy.

9. In accordance with the Revised Bloom Taxonomy of Research. The text contained in the Textbook of Turkish Language and Literature of the class is examined in six questions. As a result of the examination, there are 57 recall, 56 comprehension, 41 practice, 50 analysis, 43 evaluation, 1 creation-level question. Considering the question distributions obtained in accordance with the revised Bloom Taxonomy, it can be stated that the distribution on a unit basis is not at an average value. From a general framework, considering all the subtext questions in the book, it seems that only one question is included at the creation level. It is seen that the stages of remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating are included in the number of questions that are close to each other throughout the book. Considering the number of questions and the level of questions according to the distribution of the entire book and the unit, it can be stated that a random understanding prevails and that it is important to systematize this situation in order to present a better learning material.

You be the judge of a better education to the students higher-order thinking skills with questions that stimulate highlighting, at the same time when the student asked the question, students are able to create their own questions in order to be qualified to go to the configuration of the basic education requirement. The fact that only one question is included at the creation level also shows that there is actually a deficit in activating the targeted higher-level thinking skills. In this study, a total of 248 questions were included in the mentioned educational material. The randomness of the distribution of these questions may adversely affect the quality of teaching during practice. It is important to take into account the basic principles of education and the Revised Bloom Taxonomy, to make arrangements for the elimination of this deficiency. As a result of this research, 9. A total of 248 in the textbook for the class of Turkish language and literature texts given in the question, and composed mainly at the level of basic knowledge and comprehension questions these questions just a question on the level of creating for these reasons, as explained in this course the students should be reorganized in a way that suits today's needs and material that can be said.

Turkish deciphering the results obtained in the current study and similar research results together, it was determined that the questions in different fields and in Turkish textbooks in general are questions that mainly address the basic cognitive level. In our age, knowledge is replaced by skill, and the use of existing information in overcoming existing problems by passing it through a mental filter is possible only with high-level mental abilities. The intensive use of textbooks in education and training, the high dec of their quality due to the fact that they are among the basic educational tools, directly affects the quality of education. Therefore, taking into account the Updated Bloom Taxonomy and different scientific data that will serve to develop high-level thinking skills in educational sciences, it is necessary to rearrange the subtext questions contained in existing textbooks and create conditions under which the student will be more physically and mentally active.



# Türkiye’de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Dikte Becerisinin İncelenmesi\*

## The Examining Turkish Dictation Skill of Syrian Arab Students Studying at Secondary School Level in Turkey

Muhammet ŞEN\*\*  
Prof. Dr. Mehmet KARA\*\*\*

### Öz:

Bu araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin, sınıf düzeyleri ve cinsiyet durumlarına göre, temel olarak yaptığı Türkçe dikte (söyleneni yazma) hatalarını tespit etmek ve bu hataların düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Metinsellik ölçütlerine göre seçilen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kısaltılan “*Uzayın İlk Ziyaretçileri*” adlı metin, Suriyeli Arap öğrencilere dikte çalışmasıyla yazdırılmış ve öğrencilerin çalışma kâğıtları uygulama sonunda toplanarak doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Suriyeli Arap öğrenciler, en çok dikte hatasını harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma, birleşik yazma, harf atlama, noktalama işaretleri hatası, hece atlama, ayrı yazma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme ve kelime atlama hataları takip etmiştir. Araştırmada Suriyeli Arap öğrencilerin, Türkçede olup Arapçada olmayan ve şekil olarak birbirine benzeyen harflerde harf karışması hataları; dikkatsizlikten, metni yetiştirememeye kaygısından, yan yana bulunan aynı ünsüzden birini yazmadan geçerek, sayıları yazarken ve zorlandıkları harf, hece veya kelimelerde atlama hataları; zorlandıkları kelimelerde, kısaltma ve sayıları yazarken ve virgül işaretinin okunuşunu yazarak ekleme hataları; başlığı ve özel adları küçük harfle yazarak, cümleye küçük harfle başlayarak ve belli başlı harfleri metin içinde sadece büyük harfle yazarak büyük harfleri yanlış kullanma hataları; harf, hece veya bitişik yazılan birleşik

\* Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, muhammet.sen.tc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1817-9526

\*\*\* Gazi Üniversitesi, Ankara, mehkkara@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4691-5460

kelimeleri ayrı yazarak ayrı yazma hataları; kelimeler arasında boşluk bırakmayarak, ayrı yazılması gereken kelimeler ile sayı ve bağlaçları bitişik yazarak birleşik yazma hataları; virgül işaretini Arapçadaki biçimiyle kullanarak, virgül işaretinin okunuşunu yazarak, dört ve dörtten çok rakamlı sayılarda uygun yerde nokta işareti kullanmayarak, özel ada getirilen çekim ekini kesme işaretiyle ayırmayarak ve satıra sığmayan kelimeleri bölerken kısa çizgiyi aşağıdaki satırda kullanarak noktalama işaretleri hataları yaptığı tespit edilmiştir. Suriyeli Arap öğrencilerin; hedef dildeki alfabenin farklı olması, Türkçe kelimeleri tanımadaki yetersizlikleri, Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını kavrayamamaları ve ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları sebebiyle dikte hataları yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, Suriyeli Arap öğrenciler, Dikte, Dikte hataları.

### **Abstract:**

In this study, it has been aimed to determine the basic Turkish dictation (writing what is said) mistakes made by the Syrian Arab students studying at secondary school level, according to their grade level and gender, and to make suggestions for the correction of these mistakes. The text named “Uzayın İlk Ziyaretçileri”, which was chosen according to the textuality criteria and abbreviated in line with the opinions of the field experts, has been written to the Syrian Arab students by dictation and the students’ worksheets were collected at the end of the application and analysed by document analysis method. The Syrian Arab students have made the most dictation mistakes in mixing letters. This error has been followed by misuse of capital letters, compound writing, letter skipping, punctuation errors, syllable skipping, separate writing, letter addition, syllable addition, word addition, and word skipping errors, respectively. In this research, the mixing mistakes of the Syrian Arab students in the letters that are in Turkish but not in Arabic and that are similar in shape; omission errors while writing numbers and in letters, syllables or words that they have difficulty in, due to carelessness, anxiety of not being able to complete the text, passing one of the same consonants next to each other without writing; adding errors in difficult words, writing abbreviations and numbers, and writing the pronunciation of the comma sign; capitalization errors by typing the title and proper names in lowercase, starting a sentence with a lowercase letter, and only capitalizing major letters in the text; spelling mistakes by writing letters, syllables or adjacent compound words separately; compound typing errors by not leaving spaces between words, writing words that should be written separately, numbers and conjunctions adjacent; it has been determined that he made punctuation errors by using the comma mark in its Arabic form, by writing the pronunciation of the comma mark, not using a period mark in the appropriate place in numbers of four and more than four, not separating the inflectional suffix bought to the special noun with an apostrophe, and using the hyphen in the line below while dividing words that do not fit in the line.

It has been concluded that they made dictation mistakes due to the different alphabet in the target language, their inability to recognize Turkish words, their inability to comprehend the spelling and punctuation rules of Turkish, and their negative transfer from their mother tongue of the Syrian Arab students.

**Keywords:** Teaching Turkish as a second language, Syrian Arab students, Dictation, Dictation errors.

## Giriş

Tunus’ta, 2010 yılının sonlarına doğru, ekonomik sıkıntılar nedeniyle başlayan yönetim karşıtı gösteriler; demokrasi, özgürlük, insan hakları ve refah talebini içeren ayaklanmalara dönüşerek diğer Arap ülkelerine sıçramıştır (Orhan, 2013).

“*Arap Baharı*” olarak adlandırılan bu toplumsal başkaldırılar, 2011 yılında Suriye’yi de etkilemeye başlamıştır. Suriye rejim güçlerinin yönetim karşıtı gösterileri bastırarak için şiddete başvurması, gösterilerin silahlı direniş hâlini alarak geniş kitlelere yayılmasına neden olmuştur (Dilek, 2018: 43).

Bölgedeki iç çatışma sebebiyle Suriye’nin siyasi, sosyal ve ekonomik düzeni bozulmuş; Suriye vatandaşları en temel ihtiyaçlarını dahi karşılayamaz duruma düşmüştür. Yaşanan bu sorunlar, Suriye’den yoğun bir göç ediş sürecini de başlatmıştır (Kaya, 2017: 9).

Suriye’yle sınır komşusu olan Türkiye, bu göç akınları karşısında “*açık kapı politikası*” izleyerek Suriyeli sığınmacılardan en fazla etkilenen ülke olmuştur.

Türkiye, göçün ilk yıllarında Suriyelilerin gıda, barınma, giyecek gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanmıştır. Ancak Suriyelilerin uzun süre Türkiye’de kalacaklarının anlaşılması üzerine, onların Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamına uyumlarını arttıracak çalışmalar başlatılmıştır (Emin, 2019: 12).

Bu bağlamda Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için devlet okullarında eğitim almalarına yönelik politikalar geliştirilmiştir. 2016’ya kadar geçici eğitim merkezleri veya devlet okullarında eğitim almaları Suriyeli öğrencilerin tercihine bırakılmışken 2016 yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim almaları için yoğun çaba gösterilmiştir (Emin, 2019: 15).

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu kolaylaştıracak en önemli etken dildir. Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler hem derslerine giren öğretmenlerle hem de okullarındaki Türk öğrencilerle iletişim kurabilecek, bu sayede akademik başarılarını ve sosyal etkileşimlerini arttıracak, böylelikle kendilerine yönelik olumsuz algı ve tutumları değiştirme fırsatını yakalayacaktır.

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi hızlı ve doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için onların Türkçe bir metin yazarken yaptıkları dil hatalarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu hatalar dikte çalışmalarıyla belirlenebilir. Yapılan dikte çalışmaları sayesinde öğrencilerin dinleme ve yazma becerileri çok yönlü bir şekilde incelenip, değerlendirilerek geliştirilebilir.

## Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrenciler

Geçici eğitim merkezleri, ülkemizdeki Suriyeli öğrenciler için kamplarda veya kamp dışında oluşturulan, Suriye müfredatına bağlı kalınarak Arapça eğitimlerin verildiği merkezlerdir. Geçici eğitim merkezlerinin amacı, Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak ve ülkelere döndüklerinde veya Millî Eğitim Bakanlığına (MEB’e) bağlı okullara geçmek istemeleri durumunda onlara sene kaybı yaşatmamaktır (MEB, 2014; Taştan ve Çelik, 2017).



Geçici eğitim merkezlerinin çoğu MEB'e bağlı okulların binasını kullanmaktadır. Gündüz devlet okulları kendi eğitimini yaparken öğleden sonra bu binalar geçici eğitim merkezlerine tahsis edilmektedir. Bununla birlikte herhangi bir binanın bir katını kullanarak ya da okul özelliklerine uygun olmayan binaların kiralınmasıyla eğitim veren geçici eğitim merkezleri de vardır (Coşkun ve Emin, 2016).

2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren geçici eğitim merkezlerindeki Türkçe dersleri, ilköğretim seviyesinde 15 saate yükseltilmiştir. Bu sayede haftada 30 saatin 15'i Türkçe öğretimine ayrılmıştır. Türkçe ders saatlerinin arttırılmasındaki temel hedef, geçici eğitim merkezlerindeki Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçiş sürecini hızlandırmaktır (Taştan ve Çelik, 2017: 24-25).

### **Devlet Okullarındaki Suriyeli Öğrenciler**

MEB, “*Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*” konulu Genelge'yle, Suriyeli öğrencilere yabancı tanıtma belgesiyle devlet okullarına kayıt yaptırabilme hakkı tanımıştır (MEB, 2014). Bu Genelge sayesinde devlet okullarında öğrenim görmek isteyen Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilere sunulan tüm eğitim haklarından da yararlanma imkânı kazanmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu hızlandırmak amacıyla onların MEB'e bağlı okullardaki kayıt sayılarının arttırılması konusunda çalışmalar başlatılmıştır. Öncelikle 1, 5 ve 9. sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin MEB'e bağlı okullara geçişlerinin sağlanması, sonrasında ise geçici eğitim merkezlerinin kapatılarak bütün kademelerdeki Suriyeli öğrencilerin MEB'e bağlı okullara geçişlerinin sağlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016; Taştan ve Çelik, 2017: 19).

### **Eğitim Dışındaki Suriyeli Çocuklar**

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün verilerine göre 1 milyon 259 bin 710 Suriyeli çocuk (5-9 yaş: 571.019, 10-14 yaş: 429.222, 15-18 yaş: 259.469) eğitim çağındadır (GİGM, 2021). MEB verilerine göre ise 839 bin 735 Suriyeli çocuk eğitim-öğretime dâhil edilmiştir (DHA, 2021). Okullaşamayan yaklaşık 420 bin Suriyeli çocuğun okullara kayıt süreci devam etmektedir.

Suriyeli çocuklar; ekonomik sıkıntılar, eğitim dilinin farklı olması, okullarda karma eğitim yapılması, kültürel ve psikolojik faktörler, ulaşım ve güvenlik sorunları, fiziksel ve zihinsel engelli çocukların karşılaştıkları güçlükler vb. nedenlerden dolayı istenilen düzeyde eğitime erişim ve devam sağlayamamaktadır (Taştan ve Çelik, 2017: 66-69).

### **Dikte**

Öğrencilerin yazım düzeylerini anlamak, bir kuralın öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek ve yazımdaki ilerlemeleri görmek için seçilmiş bir yazıyı öğrencilere söyleyerek yazdırmaya dikte denir (Göğüş, 1978: 378-379).

Dikte, öğrencilerin yazma becerisini incelemek ve yaptıkları yazım yanlışlarını tespit etmek için uygulanabilecek bir etkinliktir (Nas, 2003: 226).

İkinci/yabancı dil öğretiminde dikte çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Öğrenilen dile ait her kelimenin ve dolayısıyla o kelimenin içinde bulunduğu cümlenin yazılması gerekir. Dikte çalışmaları, kelime ve cümleleri doğru olarak yazma becerisini geliştirmenin yanında, öğrencilerin hedef dile ait söz varlığının gelişmesini de sağlar (Güzel ve Barın, 2016: 285).

İkinci/yabancı dil olarak temel düzeyde Türkçe öğrenenler için yazılan/seçilen dikte metinleri, kurallı cümlelerden oluşmalı; bilgilendirici, sade ve akıcı olmalıdır. Noktalama işaretlerinin henüz öğretilmeye başlandığı bu düzeyde cümlelerin devrik olması, öğrencilerin yanlış yapmalarına neden olur. Temel düzeydeki öğrencilere yönelik yapılan dikte çalışmalarında Türkçede zor anlaşılabilen yumuşak ve uzun okunan sesler üzerinde durulmalı, özellikle “ğ” sesinin yazılışı ve okunuşu öğrencilere kavratılmalıdır (Güzel ve Barın, 2016: 285-286).

### Dikte Hataları

Tartar (2013) dikte hatlarını şu şekilde sıralamıştır: harf unutma, harf ekleme, harflerin yerini değiştirme, harfleri yanlış birleştirme, harflere gereksiz çizgiler ekleme, harflerin alt uzantısını yanlış yazma, harflerin üst uzantısını yanlış yazma, büyük ve küçük yazım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, sesleri birbirine karıştırma, büyük harfleri (P, N, V, F, T) kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme, harfi eksik yazma, söylenen heceyi yanlış yazma, hece ekleme, hece unutma, ters yazma, ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma, birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma, kelime atlama, kelime ekleme, kelimeyi yanlış yazma, kelimeyi yanlış bölme, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma, cümleler arasında uygun boşluk bırakmama, cümle başında büyük harf kullanmama, özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama, noktayı yerinde kullanmama, virgüli yerinde kullanmama, soru işaretini yerinde kullanmama, ünlem işaretini yerinde kullanmama, kısa çizgiyi yerinde kullanmama, kesme işaretini yerinde kullanmama, iki noktayı yerinde kullanmama, uzun çizgiyi yerinde kullanmama, tırnak işaretini yerinde kullanmama, gerekme yerlerde noktalama işareti kullanma.

Bu sıralamadan hareketle genel dikte hataları şunlardır:

1. *Yanlış Yazma*: Harf, hece veya kelimeleri doğru olarak yazamamaktır.
2. *Atlama*: Harf, hece veya kelimelerin yazılmadan geçilmesidir.
3. *Ekleme*: Metnin içinde olmayan harf, hece veya kelimelerin metne dâhil edilmesi.
4. *Ters Çevirme*: Harf, hece veya kelimelerin yer değiştirilerek yazılmasıdır.
5. *Yazım Kuralları Hatası*: Türkçenin yazım kurallarını bilmemekten kaynaklanan hatalardır.
6. *Noktalama İşaretleri Hatası*: Noktalama işaretlerini kullanmamaktan veya yanlış kullanmaktan kaynaklanan hatalardır.

7. *Biçimsel Hatalar*: Harflere gereksiz çizgi ekleme, harflerin uzantısını yanlış yazma vb. hatalardır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin, sınıf düzeyleri ve cinsiyet durumlarına göre, temel olarak yaptığı Türkçe dikte hatalarını tespit etmek ve bu hataların yapılma sebeplerini açıklayıp öğrencilerin dikte çalışmasıyla yazdırılan Türkçe bir metni doğru ve eksiksiz yazabilmesini sağlamaya yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı Türkçe dikte hataları ve bu hataların yapılma sebepleri nelerdir?
2. Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı Türkçe dikte hatalarının sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımı nasıldır?
3. Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı Türkçe dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma düzeyine göre betimsel olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda ele alınan durum, olabildiğince eksiksiz ve dikkatli bir şekilde tanımlanır. Eğitim alanındaki çalışmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 24). Tarama modeli; geçmişteki ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tespit etmenin amaçlandığı araştırma modelidir. Tarama modelinde araştırmacı, konu edindiği nesneyi ya da bireyi doğrudan inceleyebileceği gibi önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara da başvurabilir. Önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2019: 109).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören ve Türkçe okuma-yazma bilen Suriyeli Arap öğrencilerdir. Örneklem grubu ise Şanlıurfa’nın Akçakale ilçesindeki 2 ortaokul (*Abdülhamid Han İmam Hatip Ortaokulu*, *Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu*) ve 2 geçici eğitim merkezinden (*Süleyman Şah Konaklama Tesisi Geçici Eğitim Merkezi*, *Atatürk İlkokulu Geçici Eğitim Merkezi*) seçilen, ortaokulun her sınıf düzeyinden (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe okuma-yazma bilen ve seçkisiz örnekleme

yöntemine göre belirlenen -3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere- toplam 24 Suriyeli Arap öğrencidir. Öğrenci sayısının sınırlı tutulması, incelenen özelliklerin çok olmasından ve dikte çalışması kâğıtlarının çözülmesindeki güçlükten kaynaklanmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın hazırlık aşamasında, Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe dikte becerisinin birçok açıdan incelenmesini sağlayacak bir dikte metni belirlemek istenilmiştir. Türkçedeki bütün harflerin kullanıldığı; özel adların, farklı noktalama işaretlerinin, sayıların, kısaltmaların ve düzeltme işareti bulunan kelimelerin yer aldığı “*Uzayın İlk Ziyaretçileri*” adlı metin hem araştırmanın amacına hem de metinsellik ölçütlerine uygun olduğu için dikte metni olarak seçilmiştir. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda -Suriyeli Arap öğrencilerin ortalama 25 dakika içerisinde yazabileceği şekilde- kısaltılan metin, örneklem grubuna, dikte çalışması sürecini olumsuz etkileyecek faktörlerin bulunmadığı ortamda, söylenerek yazdırılmış ve bu çalışmalar uygulama sonunda toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Örneklem grubunun “*Uzayın İlk Ziyaretçileri*” adlı metni dikte çalışmasıyla yazarken yaptığı hatalar, uygulama sonunda toplanan dikte çalışması kâğıtlarının çözülmesiyle incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmadaki veriler doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı 11 Türkçe dikte hatası tespit edilmiştir. Hata çeşitliliğinin az olması araştırmanın dikte çalışması metniyle sınırlı olmasından, yazım ve noktalama hatalarının ayrıntılı olarak incelenememesinden, ters çevirme ve biçimsel hatalar ile duruş (fiziksel) hatalarının inceleme dışında bırakılmasındandır.

Araştırmada tespit edilen temel dikte hataları şunlardır:

1. *Harf (Ses) Karışması*: Harfin başka bir harfle karıştırılmasıdır.
2. *Harf (Ses) Atlama*: Harfin yazılmadan geçilmesidir.
3. *Hece Atlama*: Hecenin yazılmadan geçilmesidir.
4. *Kelime Atlama*: Kelimenin yazılmadan geçilmesidir.
5. *Harf (Ses) Ekleme*: Metinde olmayan bir harfin eklenmesidir.
6. *Hece Ekleme*: Metinde olmayan bir hecenin eklenmesidir.
7. *Kelime Ekleme*: Metinde olmayan bir kelimenin eklenmesidir.
8. *Büyük Harfleri Yanlış Kullanma*: Büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilmekten kaynaklanan hatalardır.
9. *Ayrı Yazma*: Birleşik yazılması gereken harf, hece veya kelimelerin ayrı yazılması hatasıdır.

**10. Birleşik Yazma:** Ayrı yazılması gereken kelimelerin birleşik yazılması hatasıdır.

**11. Noktalama İşaretleri Hatası:** Noktalama işaretlerini kullanmamaktan veya yanlış kullanmaktan kaynaklanan hatalardır.

Suriyeli Arap öğrencilerin yaptığı bu temel dikte hataları, onların sınıf düzeyleri ve cinsiyet durumlarına göre çözümlenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde örneklem olarak seçilen Suriyeli Arap öğrencilerin “*Uzayın İlk Ziyaretçileri*” adlı metni dikte çalışmasıyla yazdıktan sonra toplanan çalışma kâğıtlarının çözümlenmesiyle elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 1. 5. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı**

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)K	48	63	18	124	45	17	315	170
H(S)A	16	14	7	29	17	-	83	170
HA	-	3	3	22	6	1	35	170
KA	-	2	-	1	1	-	4	170
H(S)E	8	6	1	16	2	2	35	170
HE	-	3	2	9	5	-	19	170
KE	-	-	-	-	1	-	1	170
BHYK	41	81	55	67	20	40	304	170
AY	11	5	28	9	5	8	66	170
BY	13	3	21	54	1	11	103	170
NİH	9	30	12	17	6	10	84	170
Toplam	146	210	147	348	109	89	1.049	170
Cinsiyete Göre Toplam	503			546				

Tablo 1'e göre 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.049 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (315) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (304), birleşik yazma (103), noktalama işaretleri hatası (84), harf atlama (83), ayrı yazma (66), hece atlama (35), harf ekleme (35), hece ekleme (19), kelime atlama (4), kelime ekleme (1) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (546), kız öğrencilerden (503) daha fazla hata yaptığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 2.** 6. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)K	14	21	76	151	96	81	439	170
H(S)A	10	6	23	31	27	15	112	170
HA	4	-	19	9	8	14	54	170
KA	1	1	3	-	1	4	10	170
H(S)E	2	1	11	15	17	6	52	170
HE	3	1	13	9	7	7	40	170
KE	4	-	1	19	1	1	26	170
BHYK	49	23	57	29	72	30	260	170
AY	8	-	3	10	4	23	48	170
BY	6	12	21	14	30	3	86	170
NİH	17	7	12	16	10	13	75	170
Toplam	118	72	239	303	273	197	1.202	170
Cinsiyete Göre Toplam	429			773				

Tablo 2’ye göre 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.202 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (439) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (260), harf atlama (112), birleşik yazma (86), noktalama işaretleri hatası (75), hece atlama (54), harf ekleme (52), ayrı yazma (48), hece ekleme (40), kelime ekleme (26), kelime atlama (10) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (773), kız öğrencilerden (429) daha fazla hata yaptığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 3. 7. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı**

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)K	22	16	55	88	102	75	358	170
H(S)A	8	1	11	30	12	9	71	170
HA	4	-	4	42	19	23	92	170
KA	-	1	3	7	-	3	14	170
H(S)E	3	2	13	16	12	9	55	170
HE	2	-	4	15	9	13	43	170
KE	-	4	-	12	-	22	38	170
BHYK	37	17	36	33	28	44	195	170
AY	7	5	8	11	7	14	52	170
BY	3	4	11	14	1	77	110	170
NİH	14	7	11	18	15	16	81	170
Toplam	100	57	156	286	205	305	1.109	170
Cinsiyete Göre Toplam	313			796				

Tablo 3'e göre 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.109 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (358) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (195), birleşik yazma (110), hece atlama (92), noktalama işaretleri hatası (81), harf atlama (71), harf ekleme (55), ayrı yazma (52), hece ekleme (43), kelime ekleme (38), kelime atlama (14) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (796), kız öğrencilerden (313) daha fazla hata yaptığı anlaşılmaktadır.



**Tablo 4. 8. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı**

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)K	41	120	47	40	26	15	289	170
H(S)A	6	27	14	6	5	8	66	170
HA	3	19	7	5	1	2	37	170
KA	-	4	-	-	-	-	4	170
H(S)E	3	12	2	7	1	-	25	170
HE	2	12	7	2	1	-	24	170
KE	-	21	-	-	-	-	21	170
BHYK	63	53	27	15	20	50	228	170
AY	7	9	2	5	4	1	28	170
BY	2	10	16	3	3	1	35	170
NİH	9	18	11	6	21	4	69	170
Toplam	136	305	133	89	82	81	826	170
Cinsiyete Göre Toplam	574			252				

Tablo 4'e göre 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 826 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (289) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (228), noktalama işaretleri hatası (69), harf atlama (66), hece atlama (37), birleşik yazma (35), ayrı yazma (28), harf ekleme (25), hece ekleme (24), kelime ekleme (21), kelime atlama (4) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan kız öğrencilerin (574), erkek öğrencilerden (252) daha fazla hata yaptığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 5. Temel Dikte Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı**

Hatalar	Sınıf Düzeyleri				Toplam Hata Sayısı
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
H(S)K	315	439	358	289	1.401
H(S)A	83	112	71	66	332
HA	35	54	92	37	218
KA	4	10	14	4	32
H(S)E	35	52	55	25	167
HE	19	40	43	24	126
KE	1	26	38	21	86
BHYK	304	260	195	228	987
AY	66	48	52	28	194
BY	103	86	110	35	334
NİH	84	75	81	69	309
Toplam	1.049	1.202	1.109	826	4.186

Tablo 5'e göre bütün sınıf düzeylerindeki öğrenciler toplam 4.186 dikte hatası yapmıştır. Bu hatalar sırasıyla harf karışması (1.401), büyük harfleri yanlış kullanma (987), birleşik yazma (334), harf atlama (332), noktalama işaretleri hatası (309), hece atlama (218), ayrı yazma (194), harf ekleme (167), hece ekleme (126), kelime ekleme (86), kelime atlama (32) hatasıdır. Tabloda sınıf düzeylerine göre dikte hatası sıralaması ise şöyledir: 6. sınıf (1.202), 7. sınıf (1.109), 5. sınıf (1.049), 8. sınıf (826).

## Sonuçlar

Bu bölümde örneklem olarak seçilen Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı Türkçe dikte hatalarına ait bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan Suriyeli Arap öğrenciler toplam 4.186 dikte hatası yapmıştır. Bu hatalar çoktan aza doğru: harf karışması, büyük harfleri yanlış kullanma, birleşik yazma, harf atlama, noktalama işaretleri hatası, hece atlama, ayrı yazma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme ve kelime atlamadır.

2. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha az dikte hatası yapmıştır. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sene sonunda girecekleri liselere geçiş sınavında başarılı olabilmeleri için Türkçe derslerine özel önem verilmesi ve bu öğrencilerin aile büyüklerinin resmî kurumlarla olan yazılı iletişimlerinde aracılık etmesi söz konusu başarısındaki önemli etkenlerdir.

3. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha az dikte hatası yapmıştır. Sosyal ve kültürel faktörlerin (çekingenlik, sosyalleşememe, değerler vb.) yazma sürecini çok fazla etkilememesi ve kız öğrencilerin söylenen metni doğru yazma kaygısının dikte çalışmasına olumlu yansımaları bu başarıdaki önemli etkenlerdir.

4. Suriyeli Arap öğrenciler, ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde en çok dikte hatasını harf karışmasında yapmıştır. Öğrenciler, genellikle “a-e, a-i, e-i, i-i, o-u, ö-ü, u-ü” ünlü ikililerini ve “ç-ş, f-v, ğ-y, j-c, m-n, p-b, r-l, s-ş” ünsüz ikililerini birbiriyle karıştırmıştır. Suriyeli Arap öğrenciler; hedef dildeki alfabenin farklı olması, Türkçedeki ünlü harfler ile Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz harfleri kavrayamamaları ve Türkçede şekil olarak birbirine benzeyen harfleri karıştırmaları sebebiyle bu hataları yapmıştır.

5. Suriyeli Arap öğrenciler; başlığı küçük harfle yazarak, cümleye küçük harfle başlayarak, özel adları küçük harfle yazarak (Alman - alman), büyük harflerle yapılan kısaltmaları yanlış yazarak (NASA - nasa) ve belli başlı harfleri metin içinde genellikle büyük harfle yazarak (B, D, F, H, K, P, S, V, Z) büyük harfleri yanlış kullanma hataları yapmıştır. Bu hatalar, öğrencilerin Türk alfabesini ve Türkçenin yazım kurallarını kavrayamadıklarını göstermesi açısından önemlidir.

6. Suriyeli Arap öğrenciler; kelimeler arasında boşluk bırakmayarak, ayrı yazılması gereken kelimeleri (yer verdi - yer verdi), sayıları (kırk dört bin - kırkdörtbin) ve bağlaçları (ya da - yada) bitişik yazarak birleşik yazma hataları yapmıştır. Bu hatalar, Türkçe kelimeleri tanımadaki yetersizlikten ve Türkçenin yazım kurallarını kavrayamamaktan kaynaklanmaktadır.

7. Suriyeli Arap öğrenciler; kelimedeki son harfi atlayarak (devam - deva, uzayın - uzayı), kelimenin ortasındaki harfi atlayarak (gerekiyordu - gerekiyordu), kelimedeki tekrar eden ikinci harfi atlayarak [genellikle - genellikle, pullarının - pulların, ürettiği - ürettiği (Arapçadaki şedde etkisi olabilir.)] harf atlama hataları yapmıştır. Bu hatalar; dikkatsizlikten, Türkçedeki ünlü harfleri kavrayamamaktan ve kelimedeki yan yana bulunan aynı ünsüzü bir defa yazmaktan kaynaklanmaktadır.

8. Suriyeli Arap öğrenciler; her satırın başına özel işaret (\*) veya kısa çizgi (-) ekleyerek, virgül işaretini Arapçadaki biçimiyle kullanarak (‘) veya bu işaretin okunuşunu yazarak (virgül, bir gül, virgül), dört ve dörtten çok rakamlı sayılarda uygun yerde nokta işareti kullanmayarak (44.000 - 44000), özel ada gelen çekim ekini kesme işaretiyle ayırmayarak (Dünya’ya - dünyaya), satıra sığmayan kelimeleri bölerken kısa çizgiyi yanlış yerde kullanarak (“dörtb - in” kısa çizgiyi alt satırda kullanmış.) noktalama işaretleri hataları yapmıştır. Bu hatalar, Suriyeli Arap öğrencilerin noktalama işaretlerinin hem biçimlerini hem de kullandıkları yerleri bilmediklerini ve noktalama işaretleri konusunda ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını göstermesi açısından önemlidir.

9. Suriyeli Arap öğrenciler, zorlandıkları harflerin bulunduğu hecelerde hece atlama hataları yapmıştır (kaplumbağa - kaplımba, ürettiği - üretti).

10. Suriyeli Arap öğrenciler; harfleri ayrı yazarak (ise - i se, iniş - in i ş), ekleri ayrı yazarak (hayvanlar - hayvan lar, sırasında - sıra sında) ve bitişik yazılan birleşik kelimeleri ayrı yazarak (birçok - bir çok, erişebilmesi - erişe bilmesi, kayboldu - kaybol oldu) ayrı yazma hataları yapmıştır. Bu hatalar, Türkçe kelimeleri tanımadaki yetersizlikten ve Türkçenin yazım kurallarını kavrayamamaktan kaynaklanmaktadır.

11. Suriyeli Arap öğrenciler, genellikle kelimelerin sonlarına doğru harf ekleme hataları yapmıştır (uçuşlarında - üçüşlerinden, yer verdi - yar vardım). Öğrenciler yazmakta zorlandıkları kelimelerde de harf ekleme hatası yapmıştır (âleminin - ay-leminin).

12. Suriyeli Arap öğrenciler, genellikle zorlandıkları kelimelerde hece ekleme hataları yapmıştır (Sovyetler - subiyetler, programlarında - propreramda).

13. Suriyeli Arap öğrenciler, virgül işaretinin okunuşunu yazarak ve sayıları yazarken olmayan bir sayıyı ekleyerek kelime ekleme hataları yapmıştır (, - bir gül; 44.000 - 44.1000).

14. Suriyeli Arap öğrenciler; dikkatsizlikten, metni yetiştirememeye kaygısından ve zorlandıkları kelimeyi yazmadan geçerek kelime atlama hataları yapmıştır.

15. Araştırmaya katılan Suriyeli Arap öğrencilerin tamamı, metindeki düzeltme işaretinin bulunduğu kelimeleri yanlış yazmıştır (âleminin - aleminin, dâhil - dahil, hâlâ - hala). Bu durum, öğrencilerin düzeltme işaretini ve bu işaretin anlam üzerindeki etkisini bilmediklerini göstermesi açısından önemlidir.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmamızın sonuçlarından hareketle ortaokul düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin dikte çalışmasıyla yazdırılan Türkçe bir metni doğru ve eksiksiz yazabilmesini sağlamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Suriyeli Arap öğrencilere Türk alfabesindeki harflerin yazılış yönleri ve hangi sesi karşıladığı (ritim taklitleri, ses tekrarları, melodisi hoş gelen şarkılarla) öğretilerek öğrencilerin Türkçedeki ünlü harfler, Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz harfler ve Türkçede şekil olarak birbirine benzeyen harfleri kavraması sağlanabilir.

2. Suriyeli Arap öğrencilerin -seviyelerine uygun olarak belirlenen- görsel materyaller (resimli dikte) ve dinleme/izleme etkinlikleriyle (boşluk doldurma, yönergeleri takip, sesi kapatılan öğretici bir çizgi filmdeki kahramanların konuşmalarını tahmin ettirme ve sonrasında bu konuşmaları dikte çalışmasıyla yazdırma vb.) dikte becerileri geliştirilebilir.

3. Suriyeli Arap öğrencilere Türkçenin yazım kuralları (büyük harflerin kullanıldığı yerler, sayıların yazılışı, en çok kullanılan kısaltmaların yazılışı vb.) ve noktalama işaretleri kavratılarak öğrencilerin bu konuda ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları engellenebilir.

4. Suriyeli Arap öğrencilere düzeltme işaretinin görevleri (uzatma, inceltme, nispet işi) kavratılarak bu işaretin bulunduğu kelimelerin yazılışı öğretilmelidir.

5. Sınıf öğretmenleri (MEB ve PIKTES'te görev yapan ilkökul öğretmenleri), sınıflarındaki Suriyeli Arap öğrencilere -seviyelerine uygun- düzenli ve çeşitlendirilmiş dikte çalışmaları yaptırarak onların dil hatalarını tespit edilebilir, bu hataların düzeltilmesine yönelik etkinlikler tasarlayarak öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerini geliştirebilir.

6. Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin temel olarak yaptığı Türkçe dikte hatalarının tespit edilmesine yöneliktir. Suriyeli Arap öğrencilerin dikte çalışmalarında yaptığı ters çevirme ve biçimsel hatalar ile duruş (fiziksel) hatalarına yönelik araştırmalar da yapılabilir.

## Kaynakça

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Eren, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda, (2017), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

COŞKUN, İpek ve EMİN, Müberra Nur, (2016), *Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar* (Rapor No: 69), İstanbul: Turkuvaz.

DHA, (2021), *Suriyeli 432 bin 956 çocuk okullu olacak*, <https://www.dha.com.tr/egitim/suriyeli-432-bin-956-cocuk-okullu-olacak/haber-1831953> sayfasından erişilmiştir.

DERSAN ORHAN, Duygu, (2013), “Ortadoğu’nun Krizi: Arap Baharı ve Demokrasinin Geleceği”, *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, III, 1-2: 17-29.

DİLEK, Bahadır Selim, (2018), *Suriyeli Göçü*, Ankara: Kripto.

EMİN, Müberra Nur, (2019), *Geleceğin İnşası Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*, İstanbul: SETA.

GİGM, (2021), *Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı*, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından erişilmiştir.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1978), *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül.

GÜZEL, Abdurrahman ve BARIN, Erol, (2016), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ.

KARASAR, Niyazi, (2019), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.

KAYA, Mahmut, (2017), *Türkiye’deki Suriyeliler İç İç Geçişler ve Karşılaşmalar*, İstanbul: Hiperyayın.

MEB, (2014), *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2016), *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*, <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-çocukların-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr> sayfasından erişilmiştir.

NAS, Recep, (2003), *Türkçe Öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi.

TARTAR, Emine, (2013), *Dikte (Söyleneni Yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

TAŞTAN, Coşkun ve ÇELİK, Zafer, (2017), *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler* (Rapor No: 78), Ankara: Semih Ofset.

## Ek- Dikte alışmasında Kullanılan Metin

### Uzayın İlk Ziyaretçileri<sup>1</sup>

İnsanlı uzay uçuşlarından önce hayvanlar âleminin birçok yesi uzaya gönderildi. Meyve sineği, maymun, köpek, kedi ve kaplumbağa uzay uçuşlarında kullanılan ilk canlılar oldu.

Hayvanlar, havacılık ile ilgili keşif çalışmalarına 1783 yılında dâhil edildi. Bu alışmalar eskiden sıcak hava balonuyla yapılıyordu. Bu alanda, teknolojinin gelişmesiyle birlikte Alman mühendislerin ürettiği füzeler kullanılmaya başlandı. Bu füzeler sayesinde çeşitli hayvanlar, yerden yaklaşık 44.000 m yükseğe gönderildi. Hayvanların havadaki fizyolojik tepkileri ve biyolojik değişimleri yapılan bu çalışmalarla araştırıldı.

Bir canlının uzaya erişebilmesi için deniz seviyesinden yaklaşık 100 km yükselmesi gerekiyordu. Bir kutu dolusu meyve sineği, 1947 yılında uzaya gönderildi. Yerden yaklaşık 109 km yukarıya gönderilen bu sinekler, kapsül içinde paraşütle yeryüzüne canlı olarak inebilen ilk hayvanlar oldu.

NASA uzay uçuş programlarında genellikle maymunu ve fareyi kullandı. Sovyetler Birliği ise uzay çalışmalarında ağırlıklı olarak köpeğe yer verdi.

Uzaya gönderilen hayvanlardan çoğu Dünya'ya canlı olarak dönebildi. Bir kısmı ise ya uzayın derinliklerinde kayboldu ya da iniş sırasında öldü.

Bilime ve insanlığa hizmet eden bu canlılar, birçok ülkede hatıra pullarının üzerinde hâlâ yaşamaya devam ediyor.

**Özlem Kılıç Ekici**

(Kısaltılmıştır.)

1 KILIÇ EKİCİ, zlem, (2014), "Uzayın İlk Ziyaretçileri", TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, 558: 22-25.

### Extended Abstract

Anti-government demonstrations that started in Tunisia towards the end of 2010 because of the economic difficulties; and they have been spread to other Arab countries by turning into revolts involving the demand for democracy, freedom, human rights and welfare (Orhan, 2013).

These social revolts called the “Arab Spring”, started to affect Syria in 2011 as well. The use of violence by the Syrian regime forces to suppress the anti-government demonstrations have been caused the demonstrations to take the form of armed resistance and spread to large masses (Dilek, 2018: 43).

Syria’s political, social and economic order has been disrupted because of the internal conflict in the region; Syrian citizens are unable to meet even their most basic needs. These problems have been also started an intensive migration process from Syria (Kaya, 2017: 9).

Turkey, bordering Syria, has been the country most affected by Syrian refugees by following an “open door policy” in the face of these migration flows.

Turkey has been focused on meeting the basic needs of Syrians such as food, shelter and clothing in the first year of migration. However, upon understanding that the Syrians would stay in Turkey for a long time, studies have been initiated to increase their adaptation to the social, cultural and economic life of Turkey (Emin, 2019: 12).

In this context, policies have been developed for Syrian children to receive education in public schools so that they can adapt to the Turkish education system (Emin, 2019: 15).

The most important factor that will facilitate the adaptation of Syrian students to the Turkish education system is language. Syrian students learning Turkish will be able to communicate with both the teachers who attend their classes and the Turkish students in their schools, thus increasing their academic success and social interactions, thus having the opportunity to change their negative perceptions and attitudes towards themselves.

It is necessary to identify the language mistakes that they make while they are writing a Turkish text in order for Syrian students to learn Turkish quickly and accurately. These errors can be determined by dictation studies. The students’ listening and writing skills can be improved by examining and evaluating them in a versatile way by the help of the dictation studies.

It is called dictation to write a selected text by telling the students to understand the spelling levels of the students, to check whether a rule has been learned or not, and to see the progress in spelling (Göğüş, 1978: 378-379).

Dictation studies have an important place in second/foreign language teaching. It must be written every word of the learned language and therefore the sentence in which that word is included. Dictation exercises not only improve the ability to write words and sentences correctly, but also improve the vocabulary of the target language (Güzel & Barın, 2016: 285).



Dictation texts written/selected for learners of Turkish as a second/foreign language at a basic level should consist of sentences with rules; it should be informative, simple and fluent. At this level, where punctuation marks are just beginning to be taught inverted sentences cause students to make mistakes. In dictation studies for basic level students, soft and long sounds that are difficult to understand in Turkish should be emphasized (Güzel & Barın, 2016: 285-286).

The scanning model has been used in this research which aims to determine the basic Turkish dictation mistakes made by Syrian Arab students studying at secondary school level in Turkey, according to their grade level and gender, and to explain the reasons for these mistakes, and to make suggestions to ensure that students can write a Turkish text dictated by dictation correctly and completely.

The text named “The First Visitors of Space”, which was chosen according to the textuality criteria and abbreviated in line with the opinions of the field experts, has been written to the Syrian Arab students by dictation and the students’ worksheets were collected at the end of the application and analysed by document analysis method.

The Syrian Arab students have made the most dictation mistakes in mixing letters. This error has been followed by misuse of capital letters, compound writing, letter skipping, punctuation errors, syllable skipping, separate writing, letter addition, syllable addition, word addition, and word skipping errors, respectively.

In this research, the mixing mistakes of the Syrian Arab students in the letters that are in Turkish but not in Arabic and that are similar in shape; omission errors while writing numbers and in letters, syllables or words that they have difficulty in, due to carelessness, anxiety of not being able to complete the text, passing one of the same consonants next to each other without writing; adding errors in difficult words, writing abbreviations and numbers, and writing the pronunciation of the comma sign; capitalization errors by typing the title and proper names in lowercase, starting a sentence with a lowercase letter, and only capitalizing major letters in the text; spelling mistakes by writing letters, syllables or adjacent compound words separately; compound typing errors by not leaving spaces between words, writing words that should be written separately, numbers and conjunctions adjacent; it has been determined that he made punctuation errors by using the comma mark in its Arabic form, by writing the pronunciation of the comma mark, not using a period mark in the appropriate place in numbers of four and more than four, not separating the inflectional suffix bought to the special noun with an apostrophe, and using the hyphen in the line below while dividing words that do not fit in the line.

It has been concluded that they made dictation mistakes due to the different alphabet in the target language, their inability to recognize Turkish words, their inability to comprehend the spelling and punctuation rules of Turkish, and their negative transfer from their mother tongue of the Syrian Arab students.

Based on the results of the research, teaching Syrian Arab students which sound corresponds to the letters in the Turkish alphabet through various activities (rhythm imitation, sound repetitions, songs with pleasant melody, etc.), developing dictation skills of Syrian Arab students through visual materials (pictorial dictation) and lis-

tening/watching activities (filling in the blanks, following directions, etc.), preventing Syrian Arab students from making negative transfers from their mother tongue in spelling and punctuation, it is suggested that primary school teachers make regular and diversified dictation exercises for Syrian Arab students in their classroom, identify their language mistakes and design activities to correct these mistakes.



# “Deutsch Macht Spaß A1. 2” Ders Kitabı Okuma Etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi’nde İncelenmesi\*

## Analysis Of The Reading Activities In The Textbook “Deutsch Macht Spaß A1. 2” Within The Frame Of The Common European Framework Of Reference For Languages

Esad Ömer ŞEKER\*\*  
Aylin SEYMEN\*\*\*

### Öz:

Teknolojik gelişmeler ve büyük bir ivme kazanan küreselleşme sebebiyle, farklı milletlere ve farklı ülkelere mensup vatandaşlar arasındaki sınırlar git gide kaybolmakta ve insanlar birbirlerine her geçen gün daha da yakınlaşmaktadır. Bu gelişmelerin önünde duran engel de kültürler arasındaki farklılıklar ve dil olarak görülmeye başlanmıştır. Avrupa Konseyi’de küreselleşme çalışmalarını hızlandırmak ve engelleri ortadan kaldırmak için; 2001 yılında farklı kültürlerle sahip olan Avrupalı toplumlar arasında bir beraberlik ve bütünlük sağlamayı amaçlayan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) yayınlamıştır. Bu metin ışığında çok kültürlülük ve çok dillilik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Ayrıca AOBM yabancı dil yeterliğiyle ilgili birçok kritere ve ölçüye yer vermiş olup, yabancı dil öğretimini bir çatı altında toplamayı hedeflemiştir. Ülkemizde bu durumdan geri kalmamak için 2006 yılında AOBM’ye göre eğitim ve öğretim programlarını düzenlemiştir. Bu düzenlemelerden en önemlileri yabancı dil ders kitaplarıdır. Bu çalışmada bu ders kitaplarından, Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan Deutsch Macht Spaß (DMS) isimli Almanca A1. 2 ders kitabı konu alınmaktadır. DMS’nin, AOBM

\* Bu çalışma yazarın “Plus Deutsch” Almanca Ders Kitabının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi’nde İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencisi, Esad1995@yandex.com <https://orcid.org/0000-0002-3444-6217>.

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD, aseymen@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5028-6540>.

bünyesinde bulunan okuma becerilerine yönelik oluşturulmuş kriterlere ne kadar uyduğu araştırılmaya çalışılmış ve %94 oranında uymadığı tespitine ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Avrupa Ortak Başvuru Metni, Deutsch Macht Spaß A1.2, Almanca

**Abstract:**

Due to technological developments and globalization, which has gained great momentum, the borders between citizens of different nations and different countries are gradually disappearing and people are getting closer to each other day by day. The obstacle standing in the way of these developments has also been seen as the differences between cultures and language. In order to accelerate the globalization efforts and to remove the obstacles the Council of Europe published in 2001; the Common European Framework of Reference for Languages (AOBM), which aims to provide unity and integrity between European societies with different cultures. In the light of this text, concepts such as multiculturalism and multilingualism have risen to prominence. In addition, AOBM included many criteria and scales related to foreign language proficiency and aimed to gather foreign language teaching under one roof. In order not to fall behind in this situation in our country, education and training programs were organized in 2006 according to AOBM. The most important of these regulations are foreign language textbooks. In this study, one of these textbooks, named Deutsch Macht Spaß (DMS) A1.2 is discussed, which is taught in secondary education institutions of the Ministry of National Education. It was researched how well the DMS complied with the criteria established for reading skills within the body of AOBM and it was determined that it did not comply with a rate of 94%.

**Keywords:** Common European Framework of Reference for Languages, Deutsch Macht Spaß A1.2, German Language

## Giriş

Hızla gelişen teknoloji insanların daha rahat ve güvenli bir yaşam sürmesini sağlamakla birlikte farklı kültürlerle ve insanlarla tanışma, kaynaşma ve bir arada yaşama imkânını da sunmuştur. Farklı kültürlerden bahsedildiği zaman akla gelen ilk unsurlardan bir tanesi de kuşkusuz lisandır. Lisan öğrenmek ise gelişmekte olan dünyanın gerekliliklerinden bir tanesi konumuna gelmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de dil öğrenme konusunda çalışmalar hızla devam etmektedir. Her ne kadar İngilizce yabancı dil olarak birçok alanda yeterli olsa da Türkiye’nin sanayi ve turizm gibi ortaklıkları göz önünde bulundurulduğuna Almanca ve Rusça gibi diller Türkiye için oldukça önemlidir. Bu sebeple Türkiye’deki Anadolu liselerinde öğretilmekte olan ikinci yabancı dil Almancadır.

Yabancı dillerin getirdiği yeni amaç ve gereksinimler çerçevesinde Avrupa Konseyi çok dilli ve çok kültürlü anlayışı hedef olarak dil politikasında yeni arayışlar içine girmiştir. Bu kapsamda Avrupa Konseyi 2001 yılını diller yılı olarak açıklamış ve bununla beraber *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni (AOBM)* yayınlamıştır. Bu metinle beraber Avrupa ülkelerindeki dil eğitimi programlarında, program yönergelelerinde, sınav sistemlerinde ve ders kitaplarında ve benzeri çalışmalarda ortak bir zemin sunulması amaçlanmıştır. Metin, yabancı dil öğrenen adayların dili verimli bir şekilde öğrenebilmeleri ve dili iletişimde etkin bir biçimde kullanabilmeleri için elde etmeleri gereken kazanımları olabildiğince detaylı açıklamaktadır.

Bu metin kapsamında Türkiye de gerekli çalışmaları sürdürerek bazı değişikliklere gitmiştir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan en yaygın materyaller ders kitaplarıdır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarından bir tanesi de *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabıdır. Bu çalışmada *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabında bulunan okuma etkinliklerinin *AOBM*’ye göre incelenmesi konu alınmıştır.

## Problem Durumu

Türkiye’de yabancı dil eğitimi açısından çalışmaların hızla devam etmesi birçok materyalin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yabancı dil olarak Almanca eğitimi için ortaya çıkan materyallerden bir tanesi de *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabıdır. Şu anda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Anadolu liselerinde 11. ve 12. kademe sınıflarda bu kitap ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Bu kadar yaygın kullanılmakta olan bir kitabın *AOBM*’ye uygunluğu merak edilmiş ve bu çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır.

- *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabı *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*’ne dikkat edilerek mi hazırlanmıştır?
- Bahsi geçen kitapta yer alan okuma etkinlikleri *AOBM*’de yer alan ölçütlere ne kadar uygundur?
- Bahsedilen kitapta, *AOBM*’de okuma becerisi içerisinde yer alan katalog, duyuru ya da afiş gibi metinlere yer verilmiş midir?

## Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim Almanca ders kitabı olan *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabının, AOBM’de bulunan okuma becerisi üzerine oluşturulan ölçüt çerçevesinde analiz edilmesidir. Analizler doğrultusunda bahsi geçen kitabın AOBM’ye olan uygunluğu tespit edilecektir. Elde edilebilecek bulguların, incelenen mevcut ders kitaplarının güncellenmesinde ve yeni yazılacak ders kitaplarının istenilen özelliklerde hazırlanmasına katkı sağlaması açılarından önemli olduğu düşünülmektedir.

## Sınırlılıklar

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Anadolu Liselerinde kullanılmakta olan *Deutsch Macht Spaß A1.2 Schülerbuch* kitabı ve *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, ders kitabının incelenmesi için okuma becerisini geliştirmeye yönelik olan okuma etkinliklerine ve *AOBM’de* yer alan okuma becerisi için geçerli olan ölçüte dayanmaktadır. Bu ölçüt 2001 yılında yayınlanmış olan AOBM’nin 36. sayfasında Tablo 2’de açık bir şekilde belirtilmiştir. A1 seviyesindeki bir öğrenci, okuma becerisi için aşağıdaki kazanıma sahip olmalıdır.

Okuduğu katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bilindik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.

Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

*Deutsch Macht Spaß A1.2 Schülerbuch (DMS)* kitabındaki okuma etkinlikleriyse; Uçar’ın (2021), “*Deutsch Macht Spaß*” ve “*Menschen*” kitaplarının *Kelime Hazinesi Bakımından Karşılaştırılması* adlı tezinde belirlenen DMS 68 adet okuma metinlerinden seçilmiştir.

## Yöntem

Araştırmada öncelikle problem durumu, ders kitabı ve ölçüt belirlenmiştir. Çalışma sınırlandırıldıktan sonra *Deutsch Macht Spaß A1.2* kitabı içerisinde yer almakta olan okuma metinleri tespit edilmiş, akabinde *AOBM’de* bulunan gerekliliklere göre değerlendirilmiştir. Her okuma metni tek tek incelenmiş ve AOBM ile mukayese edilmiştir. Bulgular ve Tartışma bölümünde bu verilerin izahı yapılmış ve araştırma sonuçlandırılmıştır.

## Araştırma Modeli

Bu çalışmada bahsi geçen ders kitabı AOBM ile mukayese edilmekte ve AOBM’ye olan uygunluğu tespit edilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli olarak karşılaştırılmıştır.



## Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Anadolu liselerinde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılmakta olan *Deutsch Macht Spaß A1.2 Schülerbuch* kitabıdır. Bu bağlamda çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm okul kademelerinde yabancı dil eğitimi için kullanılmakta olan yabancı dil ders kitapları oluşturmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmada kullanılmış olan kaynaklar çeşitli arama motorları aracılığıyla farklı veri tabanlarından ve çevrimiçi hizmet veren kütüphanelerden temin edilmiştir. Çalışmanın deneysel bölümünde kullanılmış olan veriler ise *Deutsch Macht Spaß A1.2 Schülerbuch* kitabından ve *AOBM’den* temin edilmiştir. Teorik bölümde elde edilen veriler bir bütün olarak ele alınmış ve ilgili konu için genel bir açıklama yapılmaya çalışılmıştır. Deneysel bölümde ise ilgili ders kitabından elde edilen veriler ile AOBM karşılaştırılmış ve kitap ile ilgili bir durum tespiti yapılmıştır.

## Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Globalleşmeyle ve teknolojik gelişmeler sebebiyle; uluslararası iletişimin neredeyse zorunlu hale geldiği, sınırların git gide azaldığı bu dünyada, toplumsal etkileşim kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bu gelişmeler önünde duran engelde kültürler arasındaki farklılıklar ve dil olarak görülmeye başlanmıştır. Avrupa konseyi de bu gelişmelerden geri kalmamak için, çok kültürlülük ve çok dillik gibi kavramları benimsemiş, bu kavramlar ışığında dil öğretiminde ortak kriterlerin belirlenmesi gerektiği kanaatine varmış ve buna yönelik AOBM’yi yayınlamıştır. Sınıf ortamında pilot uygulamaları 1998’e dayanan AOBM’yi bir müfredat olarak değerlendirmek doğru olmaz. AOBM uygulamalı bilgiler içeren; eğitim ve öğretimi tek çatı altında toplayan kapsamlı bir ölçektir. Toplam 9 ana bölüm ve 4 ek bölümden oluşan AOBM’nin nihai hedefleri içinde (Ateş ve Aytekin 2020: 4566, Cools & Sercu 2006: 2, Güler 2005: 93, Meb 2009: 6, Quetz 2001: 555, Schneider 2001: 197, Trimm vd. 2001: 8):

- Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunmasını ve geliştirilmesi,
- Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması,
- Başvuru metni, dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutları ayırt etmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktalarını (düzey ya da aşamalar) tespit etmeli ve açıklamalı (Kapsamlılık ilkesi),
- Herkesin anlayabileceği düzeyde, net ve açık olmalı (Şeffaflık ilkesi),
- İçeriğinde verilen bileşenler arasında çelişkiler bulunmamalı, bilhassa uyumluluk olması (Tutarlılık ilkesi) gelmektedir.

Bunun yanında AOBM’de her seviye (A,B,C) için 4 beceriyi ilgilendiren kriterlere yer verilmiştir. Bu araştırmada bu kriterlerden, A1 seviyesindeki okuma becerisi esas alınarak yapılmıştır. Bu durum Tablo 1’de ifade edilmiştir (Trimm vd. 2001:36).

ANLAMA	Dinleme	Kendisiyle, ailesiyle ve yakın çevresindeki somut olan şeylerle ilgili dinlediği basit yapıda olan tüm-celeri, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir.
	Okuma	Okuduğu katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bilindik adları, sözcükleri ve çok basit tüm-celeri anlayabilir.
KONUŞMA	Karşılıklı Konuşma	Karşılıklı konuşmalarda, konuşma ortağı yavaş konuşursa ve gerektiğinde tekrarlayıp, cümle oluşturmada yardımcı olursa, kendini basit yoldan ifade edebilir. Zor durumlarda ve çok bilindik ko-nularda basit sorular sorabilir ve cevap verebilir.
	Bağlantılı Konuşma	Konuşurken tanıdığı insanları ve yaşadığı yeri be-timleyebileceği basit kalıp ve tüm-celere hâkimdir.
YAZMA	Yazma	Kısa ve basit tüm-celerle kartpostal yazabilmesi, bunun yanında isim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabilir.

**Tablo 1 A1 Seviyesinde 4 Temel Dil Becerilerinin Açıklanması**

### **Okuma Becerisi**

Okuma, metinler aracılığıyla yazılı dilde iletişim kurmaktır. Bilim, teknoloji ve ya-şamın birçok yönü hakkında bilgi edinmenin en etkili yoludur. Akademik çevredeki önemi tartışılmazdır. Okuma, günlük hayatımızda çok önemli bir role sahiptir ve bilgi sahibi olmak isteyen her insan için vazgeçilmez bir eylemdir. Çünkü okurken, insan-lar geniş bir bilgi birikimi edinip bunları özümseyebilir (Ismail, Syahrusah & Basuki 2017: 125).

Okuma süreci, göz ve beyinin ortak faaliyeti sonuç gerçekleşir. Gözün sembollerini algılamasıyla başlar ve beyinin bilişsel faaliyetler aracılığıyla sembollerini çözüp anlamlandırmasıyla son bulur (İşcan 2016: 491).

Okuma aynı zamanda yazarla okuyucu arasındaki iletişimidir. “Harflerin, sözcüklerin tamlamaların ve tümcelerin tanınmasını içerir. Anlamadan daha basit bir süreç olarak düşünülebilir. Buna karşın anlama, okur ve yazar arasındaki anlamı tahmin etme sürecidir” (Şahin 2010: 65).

Yabancı dilde ise okuma becerisi; dinleme, yazma ve konuşma becerileri gibi dilin 4 temel fonksiyonlarından birisidir. Dinleme gibi algılayıcı becerilerden biri olan okuma; algılama, kavrama, analiz etme ve öteleme gibi bilişsel basamakların yardımıyla yazılı metinlerin ve sembollerin işlendiği ve anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir (Kaçar 2012: 168, Torben 2016: 104).

Yabancı dil derslerinde en sık yapılan etkinliklerin okuma becerisine ilişkin aktiviteler ve uygulamalar olduğu göze çarpmaktadır. Ders kitaplarındaki alıştırmaların ve metinlerin merkezinde okuma becerisi ön plandadır. Hatta diğer becerileri harekete geçiren etkinliklerde bile bu durumu görmekteyiz. Çünkü herhangi bir dinleme, yazma ve konuşma aktivitesine geçmeden önce karşımıza bir metin veya soru yönergesi çıkmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak, yabancı dil derslerinde gerçekleşen en yoğun eylemin okuma olduğunu söylemek yanlış olmaz (Uçar ve Kalkan 2021: 32).

## **Ders Kitabında Bulunan Okuma Etkinliklerinin AOBM Kriterlerine Uygunluğu**

Araştırmanın bu bölümünde Deutsch Mach Spaß A.1. 2 Almanca Ders kitabı ile ilgili bilgi verilmiş, daha sonra tablo ve şekiller yardımıyla kitaptaki okuma aktivitelerinin uygunluğu analiz edilmiş ve tespitler yapılmıştır.

### **Deutsch Mach Spaß A.1. 2 Ders Kitabı**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018’de basımı gerçekleştirilen DMS, ortaöğretim MEB kurumlarında Almanca ders kitabı olarak kullanılmaktadır. DMS 8 Modül ve 93 sayfadan oluşmaktadır. Bu üniteler sırasıyla; yaşam yeri, vücut ve sağlık, alışveriş merkezinde, tatil ve gezi, yeni şehir ve yeni okul, gelenekler, ülkeler ve şehirler, yeme ve içme şeklindedir.

### **Etkinliklerin AOBM Kriterlerine Uygunluğu**

AOBM’ye A1 seviyesindeki okuma becerisindeki ölçütlere göre, hedeflediği dilde; okuduğu katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bilindik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilmesi beklenir. Tablo 2’de Deutsch Macht Spaß A1. 2 ders kitabındaki aktivitelerin uygunluğunu gösteren genel durum ifade edilmektedir.

Okuma Becerisi	Ünite 1- 8	Aktiviteler Mevcut	Aktivite Mevcut Değil
Katalog Gibi Yazılı Metinlerdeki Bilindik Adlar, Sözcükler ve Çok Basit Tümceler	Ders Kitabı:		×
Duyuru Gibi Yazılı Metinlerdeki Bilindik Adlar, Sözcükler ve Çok Basit Tümceler	Ders Kitabı: S. 14 (3/ab), S. 14 (4a), S. 48 (2/c), S. 88(2/ab),	✓	
Afiş Gibi Yazılı Metinlerdeki Bilindik Adlar, Sözcükler ve Çok Basit Tümceler	Ders Kitabı:		×

**Tablo 2 Ders Kitabındaki Okuma Aktivitelerinin Uygunluğu**

Tablo 2’de ifade edildiği üzere ders kitabındaki aktivitelerde okuma becerisine yönelik katalog ve afiş gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verilmezken, duyuru gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verildiği tespit edilmiştir.

DMS Ders kitabında, okuma becerisine ilişkin AOBM kriterleriyle bağdaşan, etkinlikler aşağıdaki örneklerle gösterilmiştir.

Ders kitabında ünite 1’de duyuru gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verilmiş midir?

- S. 14 (3/ab)’de verilen okuma etkinliğinde, içeriğinde ev ilanları olan duyurulara yer verildiği tespit edilmiştir. Daha sonra bu ilana ilişkin verilen detaylar hakkında soruların cevaplanması istenmiştir. Bu etkinlik şekil 1’de gösterilmektedir.

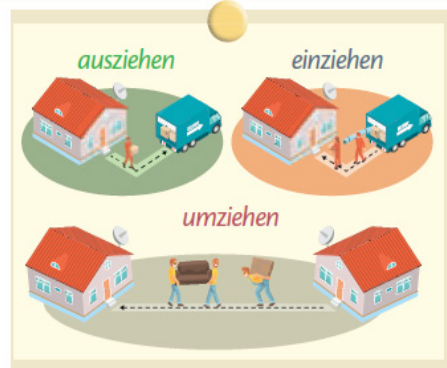
### 3. Wohnungsanzeigen

a Lesen Sie die Wohnungsanzeigen und schreiben Sie Ihre eigene Wohnungsanzeige wie im Beispiel.

<p><b>Einfamilienhaus in Köln</b></p>  <p>Das Haus ist groß und gemütlich.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Einfamilienhaus mit Garten</li><li>• 4 Zimmer • 2 Bäder</li><li>• 1 Küche • 2 Toiletten</li><li>• Miete monatlich: 1000 €</li></ul> <p>Rufen Sie an! 00492212222</p>	<p><b>Wohnung in Hamburg</b></p> <p>Die Wohnung ist schön und hell. Sie hat einen Balkon.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 Küche • 3 Zimmer</li><li>• 1 Badezimmer • im Zentrum</li><li>• Miete monatlich: 900 €</li></ul> <p>Rufen Sie an! 00492321212</p>
	<p><b>Wohnung in Frankfurt</b></p> <p>Die Umgebung ist sehr schön</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 5 Zimmer • 2 Bäder • 3 Balkons</li><li>• 1 Küche • Miete monatlich: 1200 €</li></ul> <p>Rufen Sie an! 0049211325</p>

b Lesen Sie die Wohnungsanzeigen noch einmal und beantworten Sie die Fragen.

1.	Hat das Einfamilienhaus einen Garten?
2.	Hat die Wohnung in Köln zwei Zimmer?
3.	Wie ist die Wohnung in Hamburg?
4.	Ist die Wohnung in Hamburg im Zentrum?
5.	Hat die Wohnung in Frankfurt ein Bad?
6.	Hat die Wohnung in Frankfurt 6 Zimmer?



Şekil 1. DMS okuma etkinliği S. 14 (3/ab)

- S. 14 (4a)’da kişi, yazdığı mailde arkadaşına boşalan bir ev ile ilgili bir duyuruda bulunmuş ve evin özelliklerinden (Kira ücreti, evin bulunduğu yer, oda sayısı vb.) detaylıca bahsetmiştir. Bu etkinlik şekil 2’de gösterilmektedir.

#### 4. Ahmets E-Mail

a Lesen Sie die E-Mail und kreuzen Sie richtig oder falsch an.

An: Ahmet Teksoy

Lieber Ahmet,  
suchst du immer noch eine Wohnung? Hier in der Ludwigstraße zieht eine Familie aus und die Wohnung ist jetzt frei. Du kannst hierher umziehen und mit dem Bus Nummer 36 zur Uni fahren. Es dauert nur 10 Minuten. Die Wohnung ist groß. Sie hat eine Küche, zwei Wohnzimmer, ein Bad und zwei Toiletten. Die Miete ist 500 Euro. Schreib mir schnell zurück!  
Dein Metin

	richtig	falsch
Ahmet sucht eine Wohnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metin will umziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metin wohnt in der Ludwigstraße.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie hat drei Zimmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Miete ist 600 Euro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wohnung ist groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 2. DMS okuma etkinliği S. 14 (4/a)

Ders kitabında ünite 4'te duyuru gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verilmiş midir?

- S. 48 (2/)'de bulunan metinde, hava durumu ile ilgili duyuruların yer aldığı tabloya yer verilmiştir. Sonrasında tabloda bulunan bilgiler ekseninde sorular yöneltilmiştir. Bu etkinlik şekil 3'de gösterilmektedir.

► KLIMATABELLE BELEK (TÜRKEI)

	Jan	Feb	März	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez
Maximale Temperatur	15°	17°	19°	21°	26°	30°	34°	35°	32°	26°	20°	17°
Minimale Temperatur	6°	7°	9°	10°	14°	19°	21°	23°	19°	14°	9°	8°
Sonnenstunden	4h	6h	7h	8h	10h	11h	12h	12h	10h	8h	6h	5h
Wassertemperatur	16°	16°	17°	18°	20°	23°	26°	27°	25°	23°	21°	17°
Regentage	14	11	8	6	5	2	0	0	1	6	10	12

c Lesen Sie die Texte und die Klimatabelle noch einmal. Beantworten Sie die Fragen.

1. Wann will die Familie in die Türkei reisen?
2. Seit wann wohnt Zitronen in Belek?
3. Wie viel Grad ist es im Januar in Belek?
4. Wie viel Grad ist es im August in Belek?
5. Wann ist die Wassertemperatur 20 Grad in Belek?
6. Wie viel Grad ist es im Winter in Belek?

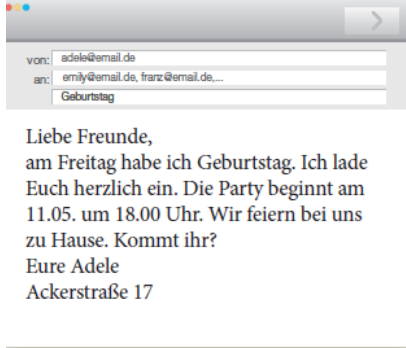
Şekil 3. DMS okuma etkinliği S. 48 (2/c)

Ders kitabında ünite 8'de duyuru gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verilmiş midir?

- S. 88(2/ab)'deki etkinlikte kişi, doğum günüyle ilgili davetiyeyi toplu mail aracılığıyla arkadaşlarına duyurmuştur. Aktivitenin ikinci bölümünde ise arkadaşlarının verdiği cevaplardan bahsedilmiştir. Daha sonra metine ilişkin soruların cevaplanması istenilmiştir. Bu etkinlik şekil 4'te gösterilmektedir.

## 2. Die Einladung

**a** Lesen Sie die Einladung und beantworten Sie die Fragen.



1. Wann ist die Geburtstagsparty?
2. Wo ist die Geburtstagsparty?
3. Wer ist eingeladen?
4. Wer hat Geburtstag?

**b** Lesen Sie die Antworten und sagen Sie. Wer kann auf die Party kommen/Wer nicht?



**c** Sie sind auch zur Geburtstagsparty eingeladen. Schreiben Sie eine Antwort per E-mail/SMS.

Şekil 4. DMS okuma etkinliği S. 88 (2/ab)

## Sonuç

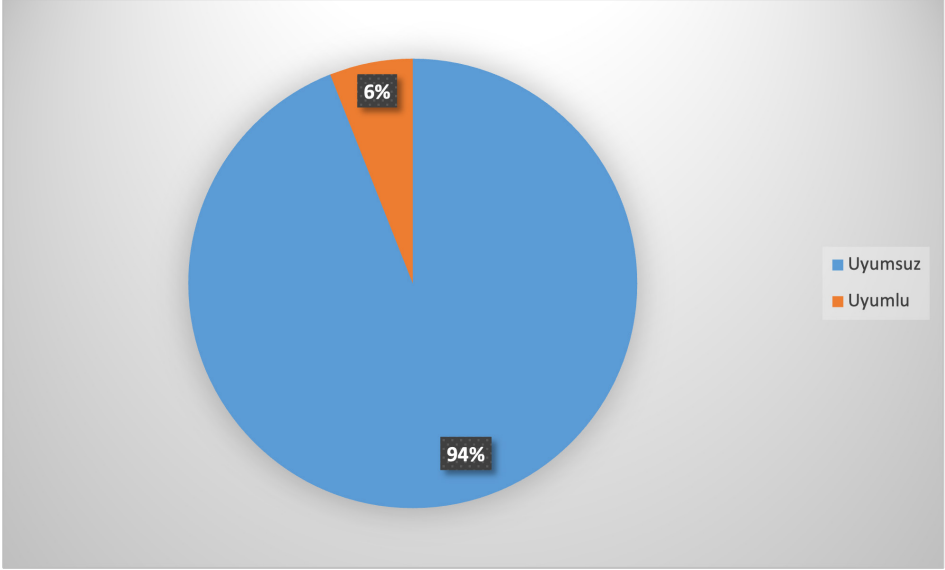
Yabancı dilde kullanılan ders kitaplarının 2001 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ölçeklerine uyması büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü AOBM ölçekleri, dil yeterliliği için belirlenen kriterlerin ana kaynağıdır ve dünyada birçok eğitim kuruluşu tarafından kabul görmektedir. Bu araştırmada, Deutsch Macht Spaß A1. 2 kitabındaki etkinlikler; AOBM kriterleri çerçevesinde incelenmiş olup, bu kriterlere ilişkin etkinliklere yer verilip verilmediğine ve bu etkinliklerin ne kadar uygun olduğuna (Sayısal dağılımına) yönelik tespitler yapılmıştır.

Ders kitabındaki aktivitelerde okuma becerisine yönelik katalog ve afiş gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verilmezken, duyuru gibi yazılı metinlerdeki bilindik adlar, sözcükler ve çok basit tümcelere yer verildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca AOBM kriterlerine yönelik kitapta yer verilen etkinliklere, 1., 4. ve 8. ünitelerde rastlanmıştır. Kitapta geri kalan ünitelerde bu doğrultuda hiç bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu durum etkinliklerin, ünitelere oranla eşit dağılımın gerçekleşmediğini gözler önüne sermektedir.

Ders kitabında 68 sayıda olan okuma etkinliklerinin, sadece 4 tanesinin AOBM ölçütlerine uyduğu tespit edilmiştir. Kitaptaki etkinliklerin sadece %6 oranında AOBM ölçütlerine uyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum grafik 1’de ifade edilmektedir.





**Grafik 1. DMS'deki Okuma Etkinliklerin AOBM Kriterlerine Uyumluluk Oranı**

Sonuç olarak ortaöğretim MEB kurumlarında okutulan Deutsch Mach Spaß A1. 2 Almanca ders kitabında, aktiviteler ve uygulamalar merkezde olmak üzere; AOBM çerçevesinde okuma becerisi için belirlenmiş olan ölçütlere uygunluğu analiz edilmiş ve %94 oranında uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



### Kaynakça:

ATEŞ, Elif ve AYTEKİN, Halil (2020). “Küreselleşen dünyada çok kültürlülük ve yabancı dil eğitimi.” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, XV, 26: 4563-4579. DOI: 10.26466/opus.651385

COOLS, Dorien & SERCU, Lies (2006). “Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.” *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, XI, 3.

GÜLER, Gülten (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VII, 1: 89-106. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30235/326540>.

KAÇAR, Halil İbrahim. (2012). “Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIII, 2: 167-184

ISMAIL, Hijril, SYAHRUZAH, Juang Kurnlawan & BASUKI, B. (2017). “Improving the students’ reading skill through translation Method.” *Journal Of English Education*. II: 124-131. 10.31327/Jee.V2i2.405.

İŞCAN, Adem. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı.” *Journal of Turkish Studies*. XI: 487-487. 10.7827/TurkishStudies.11290.

MEB (2009). “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). “Deutsch Macht Spaß A1.2 Schülerbuch”. Yayın yeri: Devlet Kitapları

UÇAR, Muhammed Mustafa, KALKAN, Hasan Kazım (2021). “Sicher B1+” Kitabı Okuma Metinlerindeki Kelime Hazinesinin B1 Düzeyine Uygunluğuna Yönelik Bir Araştırma.” *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, III, 5: 29-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alkad/issue/62740/908756>

UÇAR, Muhammed Mustafa (2021). “*Deutsch macht Spaß*” ve “*Menschen*” Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi).

QUETZ, Jürgen (2001). “Der gemeinsame europäische Referenzrahmen.” *Info DaF*, XXVIII, 6: 553-563.

SCHNEIDER, Günther (2001): “Mehrsprachigkeit sichtbar machen.” *Funktionen und Merkmale des europäischen Sprachenportfolios. Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. (Sonja Kuri & Robert Saxer Hrsg.). Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien- Verlag, 197-210.

SCHMIDT, Torben (2016). “Sprechen und Interagieren”, *Handbuch Fremdsprachenunterricht (Vol. 8043)*, (BAUSCH, Karl Richard, KRUMM, Hans Jürgen, BURWITZ-MELZER, Eva & MEHLHORN, Grit Eds.), Tübingen: A Francke Verlag, 102-106.

ŞAHİN, Ayten (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

TRIM, John, NORTH, Brian, COSTE, Daniel, SHEILS, Joseph, QUETZ, Jürgen, SCHNEIDER, Günther ... & de l'Europe, Consejo (2001). "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen." Berlin: Langenscheidt.

### Extended Abstract

The purpose of the study was to determine, the compliance of the reading texts in German textbook Deutsch Macht Spaß A1.2 (DMS) with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) criteria. The questions that are answered on this research have the following nature:

Was the textbook Deutsch Macht Spaß A1.2 prepared in the light of Common European Framework of Reference?

In which degree is the DMS A1.2 in compliance with the standards of the CEFR?

Does the aforementioned textbook include the reading texts; notices, posters and catalogues that are within criteria of CEFR reading competence?

This study’s literature reviews purpose is to analyze the Deutsch macht Spaß A1.2, a secondary school German textbook, within the framework of the criteria established on reading skill in CEFR. In line with the analyses, the suitability of the aforementioned book with the CEFR will be determined. Currently, this book is used as a textbook in 11th and 12th grade grades in Anatolian high schools affiliated to the Ministry of National Education. The suitability of such a widely used book with CEFR was questioned and so it was decided to carry out this study. It is thought that the findings that can be obtained are important in terms of contributing to the updating of the current textbooks examined and the preparation of the new textbooks to be written with the desired features.

In this research, first of all, the problem situation, the textbook and the criteria were determined. After the study was limited, the reading texts in the Deutsch Macht Spaß A1.2 book were determined, and then evaluated according to the requirements in CEFR. Each reading text was analyzed one by one and compared with CEFR. In the Findings and Discussion section of the study, these data are explained and the research is concluded. In this study, the mentioned textbook is compared with CEFR and its suitability with CEFR is tried to be determined. Therefore, the model of this study was chosen as a case study model, one of the qualitative research methods. The sample of the study is the Deutsch Macht Spaß A1.2 textbook, which is used in teaching German as a foreign language in Anatolian high schools affiliated to the Ministry of National Education. In this context, the universe of the study consists of foreign language textbooks used for foreign language education at all school levels affiliated to the Ministry of National Education.

This study is limited to the reading competence of A1 level criteria in CEFR page 36, which is explained in the following statement:

“I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.”

It is of great importance that textbooks used in foreign languages comply with the scales of the Common European Framework of Reference for Languages published in 2001. Because CEFR scales are the main source of criteria determined for language proficiency and are accepted by many educational institutions in the world. In this research, Deutsch Macht Spaß A1. activities in book 2; It has been examined within

the framework of CEFR criteria, and determinations have been made about whether activities related to these criteria are included and how appropriate (numerical distribution) these activities are.

While the activities in the course book do not include familiar names, words and very simple sentences in written texts such as catalogs and posters for reading skills, it has been determined that familiar names, words and very simple sentences in written texts such as announcements are included.

In addition, the activities included in the book for the CEFR criteria were found in the 1st, 4th and 8th units. No activity in this direction was found in the remaining units in the book. This situation reveals that the activities are not evenly distributed compared to the units.

It was determined that only 4 of the 68 reading activities in the textbook met the CEFR criteria. It was found that only 6% of the activities in the book met the criteria of CEFR.

Based on the end analysis and conclusion it was find out, that the compliance between Common European Framework of Reference and Deutsch Mach Spaß A1.2 German textbook, in regards of reading activities in center was at a rate of 94% unsuitable. This implicates that the CEFR criteria, which is created to serve the foreign language education were breached.

The limitations of the study were limited sample size, limited types of reading materials and limited reading criteria.

Future researches could assist the German textbook Deutsch Mach Spaß A1.2 to be updated or changed to suit the needs of foreign language students better.