

21. Yüzyılda



# 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 32 - Yaz / Summer 2022

ISSN : 2147 - 0928

Türk Tarihinde Bir Dönüm Noktası, Büyük Taarruz ve  
30 Ağustos Başkomutan Meydan Muharebesi  
*A Turning Point In Turkish History, Great Offensive And Battle  
Of Commander-In-Chief On August 30, 1922*  
**Mehmet Sedat ERKAN**

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5.- 8. Seviyeler)  
Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu  
*Turkish And Turkish Culture Textbooks (5-8th Levels)  
Meet The Writing Skill Outcomes*  
**Cemalettin CANBOLATER / Prof. Dr. Nezir TEMUR**

Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinin İç ve Dış Dinamikleri Üzerine Bir Değerlendirme  
*An Evaluation on The Internal And External Dynamics of The Transition To Multi-Party Life in Turkey*  
**Murat KARATAŞ**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemlı İnternet Kullanım Davranışlarının  
Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi  
*A View Of Primary School Teacher Candidates' Problematic  
Internet Usage Behaviours In Terms Of Self-Directed Learning Skills*  
**İlkay AŞKIN TEKKOL / Burcu KARABULUT COŞKUN**

Türkiye'de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (2015-2020)  
*Investigation of Graduate Education Theses in the field of Gifted and Talented in Turkey (2015-2020)*  
**Fatma KARA / Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU**

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Hakkının Kullanımı  
*Use of the Right to Education in the Distance Education Process*  
**İsmail ÖZALP**

Osmanlı İskan Tarihinde Kayıp Köyler Meselesi: Tokat Kazası Örneği (XVI.-XX. Yüzyıl)  
*The Issue Of Lost Villages In The Ottoman Settlement History:  
The Example Of The Tokat District (XVI.-XX. Centuries)*  
**Yasin DÖNDER**

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sözlü Tarih Araştırması  
*An Oral History Research On The Teaching Profession*  
**Esra EROL / Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT**

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi  
Canlı Derslere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi  
*Examination Of Classroom Teachers' Motivation Levels  
For Live Online Lessons During The Pandemic Period*  
**Öğr. Mustafa Onur AYDOĞAN / Öğr. Halis Felek BİRSİN / Öğr. Tevfik Sezgin AKAN**



# 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**  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR**  
Dr. Latif İLTAR

**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 Ağustos 2022 / DATE OF PUBLICATION 15 August 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 DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAEV  
(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 BRENDEMEON  
(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 KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(PriŐtine Üniversitesi, PRIŐTİNE / 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 BEŞİRLİ  
(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 BAKİ  
(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 KESİK  
(Giresun Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bilal DUMAN  
(Muğla Üniversitesi)  
Prof. Birsen 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 SUÇİN  
(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. Veysel 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. Seyfeullah Yıldırım  
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 puntoyla, 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,**

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar 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 11 yıllık bir dergi olmuştur. Türk akademisinin birbirinden kıymetli el emeği, göz nuru ve yılların birikimi bilimsel üretimlerini teşvik etmek; kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesine aracılık etmeyi ana ilkesi olarak belirlemiştir. Siz kıymetli hocalarımız, meslektaşlarımız ve okuyucularımızdan gelen olumlu dönüşler de bu felsefenin ne denli doğru olduğunu açıkça göstermiştir.

2015 yılının akademik ürünlerinin değerlendirilmesi ile başlayan süreç, 2018 yılında yayınlanan yeni yönetmelikle başka bir boyuta bürünmüştür. Türk Eğitim Sen olarak 2018 yılında ortaya atılan “Tanınmış Uluslararası Yayınevi” tanımına ilişkin olarak açmış olduğumuz dava Türk Eğitim Sen’in bir hukuk zaferi ile sonuçlanmıştır. Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki değişikliğin; eksikliklerin giderilmesi bir yana süreci daha da çıkmaza soktuğu aşıkardır. Biz daha önce Akademik Teşvik Yönetmeliğine yönelik ilgili alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir, görüşünün gereğini beklerken farklı dönemlerde yayınlanan yönetmelikler büyük bir tezat içermektedir. 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.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB ) tarafından müşterek olarak 2016’dan bu yana her yıl düzenlen 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 UAESEB adına yaşıyoruz. Türk dünyasının meselelerini önceleyen, Fen ve mühendislik bilimleri ile Eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı bu kongrelerin yedincisin eğitim bilimleri ve sosyal bilimler arasında düzenlediğimiz kongre ile gerçekleştiriyoruz. Üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelen bu tertipleri önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi kararlılığımızdır. Bu yılın kasım ayında yapacağımız ve “Büyük Zafer’in 100. Yılına tertip ettiğimiz 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi’nin yapılması yönünde hazırlıklarımız devam etmektedir.



Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar dzenleyerek üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz. Uluslararası hakemli yayınınımızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğu 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,

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Derginizin on birinci cildinin ikinci sayısını elinizdeki yayın ile 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 sunmuş olmanın kıvançını yaşıyoruz. Bu güne kadar iki milyondan 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 desteğe şükranlarımızı sunuyor, teveccühün ve katkının devam edeceğine inanıyoruz. Bu ilgiye layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz. 2015 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz.

İçinde bulunduğumuz yılın Büyük Zafer'in 100. Yılına denk gelmesi hasebiyle dergimizin ilk makalesini Başkomutanlık Meydan muharebesini farklı bir bakış açısıyla işleyen "Türk Tarihinde Bir Dönüm Noktası, Büyük Taarruz ve 30 Ağustos Başkomutan Meydan Muharebesi" başlıklı çalışmaya yer vererek yapmak istedik. Böylece bizim için son derece önemli olan bu zaferin akademik olarak da irdelenmesini kamuoyu ile de paylaşmayı amaçlamış olduk.

Sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olarak yayın periyodunu aksatmadan devam ettiren 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.

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 kurulu-na ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

**Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL**

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

## İçindekiler

Türk Tarihinde Bir Dönüm Noktası, Büyük Taarruz ve 30 Ağustos Başkomutan Meydan Muharebesi.....	243
<i>A Turning Point In Turkish History, Great Offensive And Battle Of Commander-In-Chief On August 30, 1922</i>	
<b>Mehmet Sedat ERKAN</b>	
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5.- 8. Seviyeler) Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu .....	273
<i>Turkish And Turkish Culture Textbooks (5-8th Levels) Meet The Writing Skill Outcomes</i>	
<b>Cemalettin CANBOLATER / Prof. Dr. Nezir TEMUR</b>	
Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinin İç ve Dış Dinamikleri Üzerine Bir Değerlendirme.....	303
<i>An Evaluation on The Internal And External Dynamics of The Transition To Multi-Party Life in Turkey</i>	
<b>Murat KARATAŞ</b>	
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemlı İnternet Kullanım Davranışlarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi .....	325
<i>A View Of Primary School Teacher Candidates' Problematic Internet Usage Behaviours In Terms Of Self-Directed Learning Skills</i>	
<b>İlkay AŞKIN TEKKOL / Burcu KARABULUT COŞKUN</b>	
Türkiye'de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (2015-2020).....	341
<i>Investigation of Graduate Education Theses in the field of Gifted and Talented in Turkey (2015-2020)</i>	
<b>Fatma KARA / Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU</b>	
Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Hakkının Kullanımı .....	363
<i>Use of the Right to Education in the Distance Education Process</i>	
<b>İsmail ÖZALP</b>	
Osmanlı İskan Tarihinde Kayıp Köyler Meselesi: Tokat Kazası Örneği (XVI.-XX. Yüzyıl) .....	387
<i>The İssue Of Lost Villages İn The Ottoman Settlement History: The Example Of The Tokat District (XVI.-XX. Centuries)</i>	
<b>Yasin DÖNDER</b>	

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sözlü Tarih Araştırması.....399  
*An Oral History Research On The Teaching Profession*  
**Esra EROL / Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT**

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Canlı Derslere  
Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi.....431  
*Examination Of Classroom Teachers' Motivation Levels  
For Live Online Lessons During The Pandemic Period*  
**Öğr. Mustafa Onur AYDOĞAN / Öğr. Halis Felek BİRSİN / Öğr. Tefvik Sezgin AKAN**



# Türk Tarihinde Bir Dönüm Noktası, Büyük Taarruz ve 30 Ağustos Başkomutan Meydan Muharebesi

## A Turning Point In Turkish History, Great Offensive And Battle Of Commander-In-Chief On August 30,1922

Mehmet Sedat ERKAN\*

### Öz:

Türk İstiklâl Harbi; topyekûn savaş prensiplerine uygun olarak, Türk Milleti'nin maddi ve manevi tüm varlığı ile yapmış olduğu eşi benzeri olmayan bir savaştı. Bu savaşta millî güç unsurlarının tamamı uygun bir şekilde kullanıldı. 26 Ağustos 1922'de başlayan Büyük Taarruz ve 30 Ağustos 1922'de yapılan Başkomutan Meydan Muharebesi ile Yunan ordusu kesin bir yenilgiye uğratıldı. Daha sonra Takip Harekâtı ile aralıksız kovalanan düşman kuvvetleri denize döküldü. Türk harp tarihinde ayrıcalıklı bir yeri olan bu muharebeler, İstiklâl Harbi'nin neticelenmesi bakımından olduğu kadar, harp prensiplerinin tam olarak uygulanmasında da önemli bir örnek teşkil etti.

1921 yılında Sakarya Meydan Muharebesi'nden sonra hızla askerî ve siyasi hazırlıklara başlayan TBMM Hükümeti, Türk ordusunu bir sene içerisinde savunma düzeninden süratle taarruz edebilecek bir duruma getirdi. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra Türk ordusu yığınaklanmasını büyük bir gizlilik içinde yaptı. Türk ordusunun silah, araç ve gereçteki eksikliği, çok iyi planlanmış bir sıklet merkezi ile giderildi. 25 Ağustos 1922 günü Türk ordusunun asıl taarruz bölgesi Afyon güneybatısındaki Akarçay ile Toklusivrisi arasında idi. Bu bölgede düşmanın iki tümen ve iki alay kadar kuvveti karşısında on bir piyade tümeni ve üç süvari tümeni toplanmıştı. 26 Ağustos sabahı başlayan taarruz ile Türk ordusu, 30 Ağustos'a kadar beş gün süren şiddetli çarpışmalardan sonra Yunan kuvvetlerini kuşatarak Dumlupınar kuzeyinde ve Aslıhanlar bölgesinde imha etti.

\* Dr.Öğr.Üyesi, Başkent Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, e-mail: mserkan@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-003-2082-283X>

Yunanlıların Anadolu'ya yeniden takviye getirmesine veya başka yerlerden kuvvet kaydırmasına imkân vermeden imhasını sağlamak için kurtulabilen düşman birlikleri aralıksız olarak şiddetle ve hızla takip edildi. Düşman hiçbir yere tutunamadı. Türk ordusu 6 Eylülde Balıkesir'i, kuzey mihverde İnegöl ve Yenişehir'i geri aldı. 7 Eylülde Aydın'ı, 8 Eylülde Manisa'yı kurtardı ve 1 nci Kolordu Kemalpaşa'ya, 2 nci Kolordu Manisa'ya, 4 ncü Kolordu Turgutlu'ya vardılar. 9 Eylül 1922 öğleden öncede Türk süvarileri İzmir'e girdi. 10 Eylülde Başkomutan ve Batı Cephesi Komutanlığı ile 1 nci Kolordu İzmir'e girdi.11 Eylül 1922 de Bursa kurtarıldı.18 Eylül 1922 tarihinde Batı Anadolu'da tek bir Yunan askeri kalmamıştı.

Bu muharebeler Mustafa Kemal Paşa'nın önderliğinde Türk milletinin ve onun kahraman ordusunun yüksek kudret ve kabiliyetini, Türk milletinin esir edilemez bir millet olduğunu bütün dünyaya bir kez daha kanıtladı.

Bu büyük askeri zafer siyasî zaferlere zemin hazırladı. Mondros'u ortadan kaldıran Mudanya Ateşkes Anlaşması'nın imzalanarak Doğu Trakya'nın kurtarılmasına ve İtilâf Devletlerinin hazırladıkları Sevr Projesi'nin ortadan kalkmasına neden oldu. Ulusu bağımsız, Türk yurdunu bölünmez yaptı.

**Anahtar Sözcükler:** İstiklâl Harbi, Büyük Taarruz, Sakarya Meydan Muharebesi, Afyon, Mustafa Kemal Paşa,

#### **Abstract:**

Turkish War of Independence; was a unique war waged by the Turkish Nation with all its material and spiritual assets, in accordance with the principles of total war. All the elements of national power were used appropriately in this war. With the Great Offensive that started on August 26, 1922 and the Battle of the Commander-in-Chief on August 30, 1922, the Greek army was decisively defeated. Afterwards, the enemy forces, which were pursued incessantly with the Pursuit Operation, were poured into the sea. These battles, which have a privileged place in the history of Turkish warfare, set an important example not only in terms of the conclusion of the War of Independence, but also in the full implementation of the principles of warfare.

After the Battle of Sakarya in 1921, The Government of Grand National Assembly of Türkiye, which started its military and political preparations, brought the Turkish army to a position where it could quickly attack from the defensive order within a year. After the necessary preparations were completed, the Turkish army built up in great secrecy. The Turkish army's lack of weapons, tools and equipment was compensated with a well-planned weight center. On August 25, 1922, the main attack area of the Turkish army was between Akarçay and Toklusivrisi in the southwest of Afyon. Eleven infantry divisions and three cavalry divisions were gathered in this region against the enemy's force of two divisions and two regiments. With the offensive that started on the morning of August 26, the Turkish army surrounded the Greek forces and destroyed them in the north of Dumlupınar and in the Aslıhanlar region, after five days of fierce fighting until August 30.

The surviving enemy units were pursued vigorously and rapidly, without interruption, to ensure their annihilation without allowing the Greeks to re-reinforce reinforcements into Anatolia or shift forces elsewhere. The enemy could not hold on anywhere. The Turkish army recaptured Balıkesir on September 6, and İnegöl and Yenişehir on the northern axis. It liberated Aydın on September 7, and Manisa on September 8, and the 1st Corps arrived in Kemalpaşa, the 2nd Corps in Manisa, and the 4th Corps in Turgutlu. Before noon on September 9, 1922, Turkish cavalry entered İzmir. On September 10, the Commander-in-Chief and the Western Front Command and the 1st Corps entered İzmir. Bursa was liberated on September 11, 1922. On September 18, 1922, there was not a single Greek soldier left in Western Anatolia.

These battles, under the leadership of Mustafa Kemal Pasha, proved once again to the whole world that the Turkish nation and its heroic army were powerful and capable, and that the Turkish nation is an unenviable nation.

This great military victory paved the way for political victories. The signing of the Mudanya Armistice Agreement, which eliminated Mudros, led to the liberation of Eastern Thrace and the elimination of the Sèvres Project prepared by the Entente Powers. It made the nation independent and the Turkish homeland indivisible.

**Keywords:** War of Independence, Great Offensive, Battle of Sakarya, Afyon, Mustafa Kemal Pasha



## Giriş:

Birinci Dünya savaşından yenik çıkan Osmanlı İmparatorluğu, 30 Ekim 1918 tarihinde Mondros Mütarekesi'ni imzalamak zorunda kalmış ve daha önce Düyün-u Umumiye İdaresi ile ekonomik bağımsızlığını kaybeden İmparatorluk bu mütareke ile siyasi bağımsızlığını da kaybetmiş, mütarekenin yedinci maddesini bahane ederek yıllardır Anadolu da gözü olan devletler Türk topraklarını paylaşmaya başlamışlardır. Anadolu'yu fiilen işgal ederek, Büyük Türk Ulusunu ve Türklüğü tarihten silmek istemişlerdir. (Türkgeldi, 1948: 29)

İstiklâl Harbimiz, Mondros Mütarekesinin uygulanmasındaki uygunsuzlukların son safhasını teşkil eden İzmir Bölgesine Yunanlıların kuvvet çıkarması ile 15 Mayıs 1919'da başlar. Türk İstiklal Harbi; topyekûn harekât prensibi ve metotlarına uygun olarak, Türk Milleti'nin maddi ve manevi tüm varlığı ile yapmış olduğu emsalsiz bir savaştır. “ Ya istiklal ya ölüm ” parolası bu savaşın tek ve en kısa ifadesidir. İstiklâl Harbi ve cereyan eden muharebeler Mustafa Kemal Atatürk'ün de ifade ettiği gibi yalnız iki ordunun karşı karşıya geldiği yerler değil, milletlerin tüm varlıklarıyla, ilim ve fen alanındaki dereceleriyle, ahlâk ve kültürleriyle, kısaca maddi ve manevi güçleriyle çarpıştıkları bir sınav sahası olmuş ve Türk Ordusunun dolayısı ile Türk Milleti'nin kesin zaferi ile sonuçlanmıştır. (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006: 606)

İstiklal Savaşı üç safhada icra edilmiştir. Birinci safha stratejik çekilme safhası olup, düşman ana merkezinden ve lojistik kaynaklarından uzaklaştırılmıştır. Bu sırada icra edilen muharebelerle düşman yıpratılmıştır. Sırasıyla;

Birinci İnönü Muharebesi (9-11 Ocak 1921)

İkinci İnönü Muharebesi (28 Mart - 4 Nisan 1921)

Aslıhanlar Muharebesi (9-12 Nisan 1921)

Dumlupınar Muharebesi ( 13-15 Nisan 1921 )

Kütahya-Eskişehir Muharebeleri (10-21 Temmuz 1921) yapılmıştır.

İkinci safha stratejik savunma safhası olup, Türk Ordusu Sakarya Meydan Muharebesinde 100 km'lik cephe 30 km'lik bir derinlik içerisinde, 23 Ağustos - 13 Eylül 1921 tarihleri arasında 21 gün ve gece aralıksız ve adım adım devam eden bir mücadele ile Yunan ordusunu yenmiştir. Sakarya Zaferi ile ordunun ve milletin morali yükselmiştir.

Üçüncü safha ise 1922 yılında icra edilen stratejik taarruz safhasıdır. 26 Ağustos 1922'de başlayan Büyük Taarruz ve 30 Ağustos 1922'de yapılan Başkomutan Meydan Muharebesi ile beş gün içerisinde neticelenmiş ve Yunan kuvvetleri kesin bir yenilgiye uğratılmıştır. Daha sonra Takip Harekâtı ile kalan düşman kuvvetleri denize dökmüştür. Bu safha İstiklâl Harbi'nin neticelenmesi bakımından olduğu kadar, harp prensiplerinin tam olarak uygulanmasına çok önemli bir örnek teşkil etmesi bakımından da her yönü ile incelenmeye değer bir millî savaşımızdır.

1921 yılında Sakarya'da büyük bozguna uğrayan Yunan kuvvetleri, Eskişehir-Afyon hattına kadar takip edilebilmişti. Çünkü Türk ordusu gerek sayı, gerekse harp

silah araç ve gereçleri bakımından Yunan ordusuna kesin darbeyi vuracak güce erişmemişti. Zaten mevsim de kışa yaklaşmaktaydı. Öte yandan Sakarya zaferine rağmen düşman ordusunun ana unsurları imha edilmemişti. Bunun gerçekleştirilebilmesi için, her yönü ile iyi hazırlanmış ve planlanmış genel bir taarruz harekâtının yapılması gerekiyordu.

Sakarya Savaşı'ndan sonra Büyük Millet Meclisi Mustafa Kemal Paşa'ya 'Mareşallik' rütbesi ve 'Gazilik' unvanı vermişti. Ancak Türk Ordusu'nun hemen taarruza geçmemesi, özellikle 'Başkomutanlık Yasası'nın uzatılması, her defasında mecliste muhalif grubun sert eleştirilerine sebep oluyordu.

Askeri gelişmeleri yeterince bilmeyen, ama hisleriyle hareket eden bazı milletvekilleri, gelişen bu güzel havayı bozma yolunda çaba gösteriyorlardı. Sakarya Zaferinden sonra uzun bir süre geçmesine rağmen ordunun taarruza geçmemesini eleştirerek, ordu aleyhinde yersiz ve zararlı düşüncelerin doğmasına sebep olmaya başlamışlar, hatta meclis içinde ve dışında faaliyetlerini artırarak yıkıcı propagandalarını ordu safalarına kadar götürmüşlerdi. Taarruz edilebilmesi için ateş üstünlüğünün ve manevra kabiliyetinin sağlanması gerekiyordu. Halbuki o andaki durumda henüz bu aşamaya gelinmemişti. Bu güç durum karşısında Mustafa Kemal Paşa, orduyu ve milleti umutsuzluğa düşürecek ve iç dinamikleri sarsacak davranışları önlemek için TBMM 'de bir konuşma yapmak zorunda kaldı.

Başkomutan 4 Mart 1922 günü akşamı Meclis'teki gizli oturumda yaptığı konuşmasında "Ordunun, taarruzun bütün hazırlıklarını tamamlamadan, yarım yamalak tedbirlerle ve duygusal düşüncelere dayanarak taarruza geçilmesinin mümkün olamayacağını" belirtti ve Meclis üyelerine "Orduda kötü ve tamiri güç durumlar yaratacak bu şekildeki açık tartışmalardan kesinlikle kaçınılmasını gerektiğini" hatırlattı. (Nutuk, 2008: 513)

Mustafa Kemal Paşa'nın Mecliste kötümser ve durum değerlendirmesini iyi yapmayanlara karşı sert çıkmasındaki neden, Meclisin, yani iç cephenin önemi idi. Zaferin kazanılması için fikir birliği içinde olunması ve Meclis içinde gerekli olan dayanışma ve kararlılık gerekiyordu. (Şahin, 1998: 596)

Atatürk kendi ifadesiyle zaferin kazanılması için ordu-millet işbirliğinin gerekliliği için şu veciz ifadeleri söylemiştir. "Asıl olan iç cephe dir. Bu cephe bütün memleketin, bütün milletin vücuda getirdiği cephe dir. Zahiri cephe, doğrudan doğruya ordunun düşman karşısındaki silâhli cephesidir. Bu cephe sarsılabilir, değişebilir, yenilenebilir. Fakat bu hâl hiçbir vakit bir memleketi mahvedemez. Mühim olan, memleketi temelinden yıkan, milleti esir ettiren iç cephenin düşmesidir." (Nutuk, 1994: 433)

### **Büyük Taarruz öncesi siyasi ve askeri gelişmeler:**

Uzun süren harpler dolayısıyla memleket kaynakları çok zayıflamış, hatta tükenmişti. Millet çok yoksul düşmüştü. Büyük Taarruz öncesi ulusun hazırlanması maneviyatının yükseltilmesi için mitingler düzenlendi, toplum bilgilendirildi ve birlik ve beraberlik ruhunun oluşturulması için çaba harcandı. Sakarya Zaferi kazanıldıktan sonra bütün milletin morali yükselmiş ve vatanın düşmandan temizleneceğine olan inancı artmıştı. İstanbul'un bozguncu propagandaları ve Yunan uçaklarının attıkları bildirilere kimse değer vermez olmuştu. Ordudaki firar olayları da gittikçe azalmaktaydı. (Türk İstiklal Harbi, 1968: 8)

5 Ağustos 1921 tarihinde çıkarılan yasa ile başkomutanlık görev ve yetkileri 3 Ay için M. Kemal Paşa'ya verilmişti. (Bu görev ve yetkiler 31 Ekim 1921, 4 Şubat 1922 ve 6 Mayıs 1922 tarihlerinde üç defa uzatıldı.) Bu imkân sayesinde orduyu kuvvetlendirilebilmek için derhal bir takım tedbirler almaya yöneldi. 7-8 Ağustos 1921'de "Tekâlif-i Milliye" (Milli Yükümlülükler) adındaki emri yayınladı. Böylece dünyada ilk kez savaş stratejisinde büyük bir devrim sayılan "Topyekûn savaşı" uygulamaya koydu. (Kayıran, 1989: 647) Başkomutan M. Kemal Paşa'nın Büyük Taarruzla ilgili millettten istediği fedakârlık ve özveri yurdun her tarafında büyük bir istekle yerine getiriliyordu. Birliklerin beslenmesi, giyecek ve donatım oldukça iyi bir duruma gelmişti. Bütçeden artan paranın müsaadesi oranında maaşlar muntazam ödenmeye başlandı. Maaş verilemediği aylarda da erden Başkomutana kadar o ay kimse maaş almıyordu ve her iş adaletle görülüyordu. (Türk İstiklal Harbi, 1968: 9) Vatanın kurtarılması için Anadolu'daki Yunan kuvvetlerinin kesin imhası gerekiyordu. Düşmanın savunma düzeninde tertiplenmesi ve durgunluğundan faydalanılarak Türk ordusu savunma düzeninden süratle taarruz ordusu haline getirilmesi için bir sene içerisinde hazırlıklara başlandı. Bu kapsamda

- Genel seferberlik ilan edilerek birlik mevcutları artırıldı ve birliklerdeki personel mevcutları takviye edildi, ordunun mevcudu 200.000 kişiye çıkarıldı. Geri bölge ve diğer cephelerdekiler ile beraber 300.000 kişiye yakın asker silahaltına alındı.
- Orduların kuruluşu yeniden düzenlenerek, gurup komutanlıkları kaldırıldı, yerine kolordu ve ordu komutanlıkları kuruldu,
- Eğitim faaliyetlerine önem verildi. Tabur ve alay tatbikatları ile kolordu ve ordu komutanlarının idaresinde sık sık tümen tatbikatları ve kolordu manevraları ile atışlı tatbikatlar yapıldı. Ordunun muharip gücü yükseltildi.
- Yunanlıların taktik ve tekniklerini, muharebe usullerini içeren kitaplar yazılarak çoğaltıldı ve bilgilenmeleri için birliklere dağıtıldı.
- Muhabere, sıhhi tahliye ve tedavi, ulaştırma sistemleri yeniden bir plan dâhilinde ele alındı. (Kara Harp Okulu, 1983: 313)
- Motorlu araç sayısı çok azdı. Ordunun harekât yeteneğini artırmak için at, öküz arabaları ve merkezlerden istifade edildi. Birlikler 100 kilometrelik bir hareket kabiliyeti kazandılar.
-

Büyük Taarruz'a hazırlık sürecinde ordunun muharip gücünün artırılması için bütün imkânlar kullanıldı. Tekâlif-i Milliye Kanunu (Millî Yükümlülükler) ile Anadolu olanaklarından istifade edilirken, İstanbul'dan silah ve cephanenin Anadolu'ya geçirilmesi dâhil, çeşitli ülkelerinden silah, cephane ve malzeme satın alındı. Fransa'nın ve Rusya'nın yardımları sağlandı. (Sarısaman, 2016: 271)

Bütün kaynaklardan son derece faydalanılmasına rağmen, 1922 yazında Batı Cephesi kuvvetleri o zamana kadar insan, vasıta ve malzeme bakımından İngiltere'den devamlı lojistik destek alan Yunan ordusu seviyesine ulaşamamıştı.

Dış politikada, dünya kamuoyuna haklı davamızı anlatmak ve vatani kurtarmak için girişilen millî mücadelenin başlangıcında kabul edilen ve coğrafi, siyasi, ekonomik ve sosyal yönden ulaşılabilecek hedefleri içeren Misak-Millî'yi (Millî And) açıklamak ve kabul ettirmek için gayret gösteriliyordu. Düşmanla I. Dünya Savaşında olduğu gibi dokuz cephede savaşılmaması gerekiyordu. Çok cepheli savaşın ülkeyi ne hale getirdiği ortada idi. Siyasi ve askerî alanda iyi değerlendirmeler yapıldı ve uygun adımlar atıldı.

Stratejik bakımdan da üç cephenin ikisinde; doğu ve güney cephelerinde bizimle çarpışan düşmanların yalnız tarafsızlıkları değil, dostlukları ve yardımları da sağlanmıştı. Doğu cephesinde daha önce Ruslarla Moskova Anlaşması imza edilmişti. Bu anlaşmanın hükümleri esas olmak üzere Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycan ile 13 Ekim 1921'de Kars anlaşması imza edilerek doğu cephesi emniyete alındı. Güney cephesinde ise Fransızlarla 20 Ekim 1921'de Ankara Anlaşması imza edildi. Fransızlar Adana ve Antep bölgelerinde çekildi. Ayrıca Fransızlar, parası sonra verilmek ve bir kısmı hibe suretiyle silâh, ulaştırma aracı ve harp malzemesi yardımında bulunacaklardı. (Görgülü, 1992: 2) Bu yardımlar Büyük Taarruz'a hazırlık döneminde gerçekleşti. İç cephede de isyanlar söndürülmüş huzur ve sükûn gelmişti. Ayrıca Misak-ı Millî konusu her platformda vurgulandı. Milleti temsil eden TBMM'nin yüksek ve kudretli bir gücü olduğuna olan inanç arttı.

Türklerin karşısında yalnızca Yunanlılar ile onu destekleyen İngilizler kalmıştı. İngiltere kamuoyu ve sömürgeleri Türkiye ile barış yapılmasını, Hindistan; 10 Ağustos 1920'de imzalanan ve Türklere Anadolu'da küçük bir toprak parçası bırakan Sevr Antlaşması'nın düzeltilmesini, İzmir ve Trakya'nın Türklere verilmesini istiyordu. İtilâf Devletleri, Türk Ordusunun savaşma azim ve iradesini özellikle Sakarya Meydan Muharebesinden sonra açık olarak gördüler. Yunan Ordusu'nun yenilgiye uğramadan önce, Sevr Projesini ayakta tutabilmek veya bazı ufak değişikliklerle kabul ettirmek niyetindeydiler. 22 Mart ve 26 Mart 1922 tarihlerinde iki tarafa da barış tekliflerini İstanbul, Ankara ve Atina'ya göndererek üç hafta içinde bir konferans toplanmasını istediler. Yapılan teklife göre iki taraf muharebe hatları arasında 10 Km. tampon bölge bırakılacak, İtilâf Devletleri'nin temsilcilerinin nezareti altında üç ay durum muhafaza edilecek, bu müddet barış yapıncaya kadar uzatılabilecekti. Birliklerin durumunda değişiklik yapılmayacaktı. Bir yerden bir yere malzeme de götürülmeyecek, ordumuzu ve askerî durumumuzu, İtilâf Devletleri'nin askeri komisyonları kontrol edip denetleyebileceklerdi. Bu komisyonların hakemliği kabul edilecekti. Ayrıca Doğuda bir Ermeni devleti kurulacak, Boğazlar'da askerden arındırılmış bölgeler oluşturulacak, Trakya'da Kırklareli, Edirne, Babaeski Yunanlılara bırakılacaktı. Edirne'de

yaşayan Türkler ile, İzmir Rumları yönetime eşit bir şekilde katılacaklardı. Türk ordusunun Sevr Projesinde tespit edilen mevcudunun iki katına çıkarılacağı bildirildi. (Belen, 1970)

Çarpışmalar üç ay süre ile durdurulacak ve bu durum, barış için yapılacak ön görüşmeler taraflarca kabul edilinceye kadar, üçer aylık sürelerle kendiliğinden yenilenecekti. Büyük Millet Meclisi Hükümeti 5 Nisan 1922’de cevap verdi. Bu cevapta, mütareke esas olarak kabul olunmakla beraber, Anadolu’nun tahliyesinin mütareke tarihi ile aynı zamanda başlaması, mütareke süresinin dört ay olması, ilk on beş günde Eskişehir, Kütahya, Afyonkarahisar’ın, dört ay sonra İzmir de dâhil olduğu halde bütün Anadolu’nun boşaltılması istendi. Boşaltmanın sonunda müzakereler henüz bitmemişse mütarekenin üç ay daha uzatılması teklif edildi. Kendilerine toparlanma imkânı veren İtilâf Kuvvetleri’nin teklifini Yunanlılar hemen kabul etti, Türkiye ise prensip olarak barıştan yana olmakla birlikte, mütareke için haklı olarak Anadolu’nun boşaltılmasını şart koşmuştu. Bilinçaltına Sevr Projesi yerleşmiş olan İtilâf Devletleri ise bu şartları kabul etmediler ve 15 Nisan da olumsuz cevap verdiler. Bu girişim İngiltere’nin Yunanlıları haksız ve yayılmacı bir politika ile desteklediklerini bir defa daha ortaya koydu. Diğer yandan Türk bağımsızlık mücadelesinin haklılığını ve Meclis’in sesini Avrupa kamuoyuna duyurdu. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 133)

Yunan Cephesine gelince; Yunan ordusunun Sakarya Meydan Muharebesi’ndeki başarısızlığından sonra 1922 Mayıs ayı içerisinde Yunan Genelkurmay Başkanı Viktor Dusmanis tarafından Küçük Asya Ordusu Baş komutanlığına Anastasios Papulas’ın yerine Yeoryos Hacıanestis’in (Hacı Anesti) atanmasına karar verildi. Hacıanestis başkomutanlığı üstlendiği 5 Haziran 1922 tarihinde 59 yaşında idi. 1912- 1913 Balkan Savaşı’nda görev yapmıştı. Yunanistan’ın Doğu Makedonya’daki en büyük şehri olan Drama’daki 5 nci Tümen’e 1915 yılında komutan olarak atandı. Yunan ordusundaki siyasi çekişmeler yüzünden bir dönem görev almazken, 1921 yılı sonunda korgeneral rütbesinde tekrar göreve döndü. 1922 Mart’ında Atina’ya dönen Hacıanestis, nisan ayında Trakya’daki Yunan ordusunun komutanlığına getirildi. Disiplinli ve bilgili bir komutandı. Başkomutanlığı üstlenmiş olan Hacıanestis, başarılı bulmadığı için Küçük Asya Ordusu Kurmay Başkanı Pallis ve yardımcısı Sariyannis’i görevden aldı. Yine üç kolordu komutanını da değiştirdi. Hacıanestis, 3 ncü Kolordu Komutanı Polimenakos’u da görevden alarak, yerine 10 ncu Tümen Komutanı Petros Sumilas’ı, 2 nci Kor. K’lığına General Kimon Digenis’i, 1nci Kor. K’lığını General Nikolas Trikopis’i getirdi. (Erdem, 2009: 449)

Bilhassa Sakarya yenilgisinin Yunan Ordusunun moralini bozduğunu gördü. Subayların siyasetle uğraşmaları, terfi ve atamalarda yapılan haksızlıklar, maaşların düzensiz verilmesi orduda huzursuzluk yaratmaktaydı. Hacıanestis maaş, iase ve ikmal işlerini düzeltti. 8 Haziran 1922 tarihinden başlayarak on beş gün süresince bütün cepheyi denetledi. Yunan ordusunun eğitim durumunu iyi gördü. Orduda muharebe görmemiş subay ve er çok azdı. Uzun süredir Anadolu’da bulunan ve çatışmalara giren birliklerin muharebe tecrübeleri ve eğitimleri iyi durumda ve atış başarı oranları yüksekti. Diğer yandan uzun süren muharebeler neticesinde erlerin memleketlerine dönmek istediklerini, bilhassa Sakarya yenilgisinden sonra ordunun moralinin bozuk olduğunu gördü. Subayların siyasetle uğraşmaları, rütbe yükselmelerinde ve atamalarda yapılan haksızlıklar, maaşların zamanında ödenmemesi gibi olumsuzluklar da

orduda huzursuzluk yaratıyordu. Maaş, iaşe ve ikmal işlerini düzeltti. Cephe gerisinde bulunan ve aktif olmayan subay ve askerlerin cepheye dönmesini sağladı. Böylece Yunan ordusunun nispeten güveni arttı ve morali yükseldi. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 14)

Hacı Anesti görevine başlarken iki görüşe sahipti. İlki Anadolu'daki Yunan savunma hatlarında gerekli düzeltmeler yaparak muharebe cephesini daraltmaktı. Böylece Yunan savunması daha kolay olacaktı. Diğer düşüncesi ise, Trakya'da Yunan kuvvetlerini takviye ederek İstanbul'u işgal etmektir. Bu durumda Türk'lerin direnişinin kırılacağını hesaplıyordu. Fakat bu hareket tarzına başta Fransız'lar olmak üzere İtilâf kuvvetleri şiddetle karşı çıktılar. Yaptığı denetlemede çeşitli heyetler kurarak savunma hatlarını inceledi. Ordunun savunma düzenini ve mevzilerini çok beğenmişti. Denetlemelerde bulunan İngiliz heyetleri de tahkimatların ve savunma mevzilerinin çok iyi olduğunu bildirince orduyu geri çekme ve cepheyi daraltma düşüncesinden vazgeçti.

### **Türk ve Yunan kuvvetlerinin muharebeden önceki durumları:**

Yunanlılar, 21 gün gece gündüz çok şiddetli çarpışmaların sürdüğü Sakarya Meydan Muharebesinde yenilerek 13 Eylül 1921 günü Alpu-Seyitgazi-Afyon-Ahırdağı hattına çekilerek burada Türk kuvvetlerine karşı savunma tertibi aldı. Birçok direnek noktalarından meydana bu savunma hattını çeşitli yapay engellerle güçlendirdi ve sağlamlaştırdı. Makinalı tüfek yuvaları, gözetleme yerleri parça tesirli mermilere karşı korumalı yapıldı. Mevziler arasında irtibat hendekleri yapıldı. Mevzilerin önüne dikenli tel engeller yerleştirildi ve önlerine lâğım tarlaları inşa edildi.<sup>1</sup> Hatta Yunan savunma mevzilerini denetleyen bir İngiliz kurmay subay, Türklerin bu çok iyi hazırlanmış savunma hattını 6 ayda ele geçirebilirse iki günde aldık diye övünebilirler dedi. (Atatürk'ün Söylev Ve Demeçleri, 2006: 365) Diğer yandan Yunan Küçük Asya Ordusu'nun yaklaşık 300 kilometreyi bulan bu savunma cephesinde her yerde yeterince kuvvet bulundurması mümkün değildi. Bu bakımdan stratejik önemi olan Afyon-İzmir ile Eskişehir-Bursa ana yaklaşma istikametlerini çok daha kuvvetli tahkim etmişti. (Alptekin, 1949: 76)

Türk ordusu taarruz için stratejik yığınaklanmaya<sup>2</sup> başlamadan önce, yani ağustos 1922 başlarında Batı Cephesindeki birlikler; Kocaeli Gurubu, birinci ve ikinci ordular ile süvari kolordusundan meydana geliyordu. 18 piyade, 5 süvari tümenine sahipti. Batı Cephesi karargâhı Akşehir'de idi.

Kocaeli Gurubu Albay Halit Bey komutasında, Geyve Boğazından Gemlik'e kadar olan bölgede Bilecik ve Bursa'da konuşlu Yunan birliklerine karşı bulunuyordu. Karargâhı Geyve istasyonundaydı.

2'nci Ordu: Yakup Şevki Paşa (Subaşı) komutasında, 2, 3, 4 ve 6'ncı Kolordulardan meydana geliyordu. Üç kolordusu Eskişehir-Seyitgazi-Afyon hattı doğusunda savunma mevziinde, 4'ncü Kolordusu Bolvadin'de (Afyonkarahisar'ın 40 km. doğusunda) ihtiyatta bulunuyordu. Karargâhı da Bolvadin'de bulunuyordu.

1 Kazılan tünellere patlayıcılar yerleştirilerek düşman askerine veya siperlerine zarar verme.

2 Bir harekâta tahsis edilen büyük kuvvetlerin ve bunların lojistik desteğinin, harekâtın başlaması için istenilen bölgeye intikali ve o bölgede toplanmasıdır.

Inci Ordu: Nurettin Paşa komutasında, 6,8 ve 14'üncü Tümenleri ile Afyon güneyi bölgesini, Dinar Bölge Komutanlığı, Menderes Müfrezeleri ve 3'üncü Süvari Tümeni müstakil müfrezeleri ile Ege Denizi'ne kadar Menderes Vadisini korumakta idi. Bu ordunun İnci Kolordusu Çay-İshaklı bölgesinde ihtiyatta bulunuyordu. Ordunun karargâhı Çay'da ( Afyonkarahisar'ın 50 km. güneydoğusunda) bulunuyordu.

5 nci Süvari Kolordusu Fahrettin Paşa (Altay) komutasında üç süvari tümeni ile (1,2 ve14 ncü Süvari tümenleri) Afyon güneydoğusunda cephe ihtiyatında bulunuyordu. Karargâhı Ilgın'da ( Akşehir'in 50 km. doğusunda) bulunuyordu. (Türk İstiklal Harbi, 1967: Kroki 1)

Yunan Küçük Asya Ordusu, Hacıanestis komutasında dörder tümenli üç kolordu ile müstakil piyade tümenleri ve üç alaylı bir süvari tümeni ve ordu bağlı birliklerinden meydana geliyordu. Karargâhı İzmir'de idi.

Bilecik Grubu, bir piyade tümeni ile iki müstakil alay Bursa-Bilecik bölgesinde,

3 ncü Kolordu, 3,10 ve 15. Tümenleri ile Eskişehir-Seyitgazi bölgesine savunma mevziinde, bir alaylı ise ihtiyatta, karargâhı Eskişehir'de,

İnci Kolordu General Trikopis komutasında dört tümen vardı. (1, 2, 4 ve 12. Tümenler) iki tümeni ile Afyon batısında, iki tümeni ile Afyon kuzeyinde bulunuyordu. Bu kolordunun ihtiyatı yoktu.

2'nci Kolordu General Digenis komutasında üç tümeni ile (7, 9 ve 13. Tümenler) Döğër-İhsaniye-Hamam bölgesinde ordu ihtiyatında,

İki piyade ve bir süvari tümeni Uşak-Çivril bölgesinde bulunuyordu. Bu kuvvetlerden başka geri emniyeti için müstakil alay ve müfrezeler vardı. Her iki taraf Eskişehir-Afyon arasında asıl kuvvetleri ile tertiplenmişlerdi. Marmara bölgesinde tâli kuvvetleri ( İkinci derecedeki) bulunuyordu. (Görgülü, 1992: 9)

Taarruzdan önce Türk Batı Cephesi'nin genel mevcudu 8658 subay, 199 283 er, 67974 hayvan, 3141 beygir arabası, 1970 öküz arabası, 2318 kağnı, 86 otomobil, 198 kamyon,33 ambulans, 100 352 tüfek, 2025 hafif makineli tüfek, 839 ağır makineli tüfek, 323 top, 5282 kılıç, 10 uçaktan meydana geliyordu.

Yunan Küçük Asya Ordusu ise 6418 subay, 218 205 er ve 450 top, 90 000 tüfek 3139 hafif ve 1280 ağır makineli tüfek, 63721 hayvan, 4036 kamyon, 1776 otomobil, 50 uçak mevcuttu. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 16)

İki tarafın kuvvetlerini karşılaştırdığımızda personel sayılarının hemen hemen eşit olmasına rağmen Yunanlıların hafif ve ağır makineli tüfek ve top sayıları daha fazla idi. Ayrıca ikmal faaliyetleri ve birlik kaydirmada çok önemli olan motorlu taşıt sayısı bakımından da 25 kat fazla idi. Diğer yandan Türk ordusundaki piyade silahları ve topların cinsleri çok çeşitli ve cephaneleri de kısıtlıydı. Örneğin 42 çeşit top vardı ve çoğunun atış süratleri düşüktü. Bu durum muharebelerde ateş gücünde ve ikmal sisteminde zafiyet yaratırdı. Yunan ordusunun topları ise seri ateşli ve bol cephaneye sahipti. Türk ordusunda ikmal sisteminin düzenli işleyebilmesi için kolordu ve tümenlerde aynı cins silah bulunması için büyük ölçüde değişimler yapıldı. Büyük Taarruzda 23.Tümen kurmay başkanı olan General Fahri Belen'in ifadesiyle "Ordu bir

*silah müzesine benziyordu.”* Türk ordusunun ulaşım araçları kağı, at arabası, katır, deve ve eşek kollarından oluşuyordu. Yunan Ordusu ise kendilerine her türlü desteği veren İngilizlerin yardımları nedeniyle silah, araç, gereç, cephane, uçak ve teknik gereç bakımından Türk tarafına oranla çok üstün durumda idi. Türk ordusunun ise süvari üstünlüğü vardı. (Belen, 1970: 16)

Normal askeri strateji ve taktik kurallar dikkate alındığında iki tarafın kuvveti eşit, hatta Yunanlıların daha fazla olduğu böyle bir durumda taarruz imkânsızdı. Savunan tarafa karşı taarruz eden kuvvetlerin başarısı için en az üç katı kuvvette olması lazımdı. Çünkü savunan taraf araziye tahkim ederci ve arazi faktörünü kendi lehine kullanırdı.

### **İki tarafın muharebe planları:**

Türk ordusunun taarruz planının esası bir imha muharebesi idi. Siyasî isteklerin gerçekleştirilebilmesi için düşman harp gücünün kırılması lazımdı. Çünkü Yunanlıların Anadolu'yu terk etmeye niyetleri yoktu. Türk Başkomutanlığının planına göre, Yunanlılar Eskişehir-Afyon hattında hareketsiz bırakılacak, kuvvetlerin büyük çoğunluğu ile sıklet merkezi<sup>3</sup> yapılarak Afyon güneybatısında düşmanın savunmasının kuvvetli olduğu ve bir taarruz beklemeyeceği değerlendirilen güney yanına taarruz ederek kuşatılacaktı. Böylece düşman en hassas yeri olan İzmir-Afyon ana stratejik ikmal yolundan yoksun bırakılacaktı. Aynı zamanda Yunanlıların derinlikte hazırladığı diğer tahkimli mevzilerde tutunması da çok zor olacaktı.

Bu riskli fakat çok akıllıca hazırlanan plana göre; Yakup Şevki Paşa komutasındaki 2 nci Ordu Sakarya Nehri ile Akarçay arasından 50 000 kişi ile 120 kilometrelik cephe de 120 000 kişilik düşman kuvvetlerine taarruz ederek düşmanı cepheye bağlayacak; Nurettin Paşa komutasındaki İnci Ordu, sıklet merkezi ile Afyon güneybatısından 110 000 kişi ile 40 000 kişilik Yunan kuvvetlerine taarruz ederek düşman mevzilerini yararak kuşatacaktı. Planlama iyi ama aynı zamanda riskli idi. Sayı ve kuvvetçe cephesindeki Yunan ordusuna karşı zayıf kalan 2'nci Türk ordusunun durumunu Yunanlılar fark ederse, Konya-Ankara istikametinde kolaylıkla taarruz ederek Anadolu içlerine ilerleyebilirlerdi. Başkomutanın ana fikri, kuzeyde 2 nci Ordu bölgesinde Yunan kuvvetleri tehlikeli bir durum yaratmadan cephenin güney kanadında kuvvetleri toplayarak baskın tarzında bir taarruzla Yunan mevzilerini yarmak ve kuşatarak imha etmektir. Türk başkomutanlığı hazırladığı taarruz planında asıl taarruz yerinde, yani Afyon güneyinde düşmanın iki tümen iki alayına karşılık onbir piyade üç süvari tümenini kullanıyordu. (Görgülü, 1992: 42) Yani Türk ordusu kuvvetinin büyük bir kısmını burada toplamıştı. Böyle bir durumda Mustafa Kemal Paşa hariç her komutanın böyle bir riskli kararı vermesi de mümkün değildi.

Bu gözüpek ve cesurca hazırlanan taarruz planının riski ise, geniş bir cephe de zayıf bırakılan 2 nci Türk ordusunu Yunanlılar fark ederse, taarruz ederek Konya-Ankara istikameti düşmana açılır ve Türk kuvvetleri kolayca imha edilebilirdi. Başkomutanın ana fikri; kuzeyden beklenen Yunan ilerlemesi tehlikeli bir durum almadan, c

3 Savaşta kesin sonuç alınacak yerde ve zamanda düşmanın muharebe gücünden üstün muharebe gücü uygulamak.



ephenin güney yanında kesin sonuçlu başarıya ulaşma inancı üzerinde toplanıyordu. Bu da, baskın şeklinde bir taarruzla Yunan kuvvetlerini kuşatarak imha etmek, dolayısı ile parlak bir zaferin elde edilmesini mümkün kılmak demektir. Askerlik sanatının şahasesi olan imha meydan muharebesinin yaratılması için, bölgede üstün kuvvetler toplanması ve büyük tehlikeleri göze almak gerekir. Her komutanın böyle büyük riski göze almayı gerektiren bir karar vermesi mümkün değildi. Böyle bir kararı, ancak Gazi Mustafa Kemal Paşa gibi büyük bir komutan verebilirdi. Büyük taarruzun başarısı kuvvetlerin güneye kaydırılmasını gizlemek, sıklet merkezi tesis ederek düşmana baskın yapmaktı. Büyük bir gizlilik içinde kuvvetlerin Afyon güneyine kaydırılması gerekiyordu.

Temmuz ayı sonlarına doğru ordumuzun eksiklerinin büyük bir kısmı tamamlandı. Ancak ortada bir başkomutanlık sorunu vardı. Daha önce Mustafa Kemal Paşa'ya verilen başkomutanlık süresi bitmiş ve Büyük Millet Meclisinde bu süre uzatılmamıştı. Ordumuz hukuki yönden başkomutansızdı. Düşman karşısındaki bir ordu kritik bir zamanda komutansız bırakılamazdı. Bu duruma Mustafa Kemal razı olamazdı. Durumu Büyük Millet Meclisine açıkladı. 20 Temmuz 1922'de başkomutanlık süresi süresiz olarak uzatıldı.

Bu sorunu da ortadan kaldıran Mustafa Kemal Paşa, 23 Temmuz 1922 akşamı Ankara'dan hareketle Batı cephesi karargâhının olduğu Akşehir'e gitti. Cephe komutanı (İsmet İnönü) ile taarruz planı üzerinde konuştu ve Genelkurmay Başkanının da (Fevzi Çakmak) katılmasını uygun gördü.

Bu günlerde daha önce Türklere esir düşen, avam kamarası üyesi General Townshend Adana'ya gelmişti ve Mustafa Kemal Paşa ile görüşme isteğini Ankara'ya bildirmişti. Başkomutan 24 Temmuz'da Konya'ya gitti. Görüşmenin Konya'da yapılmasını isteyen Başkomutanın amacı Batı Cephesi Karargâhına yapacağı ziyareti dikkatlerden kaçırmak istemesiydi. Bu buluşma basına ve etrafa duyuruldu. (Önder, 1989: 20)

Mustafa Kemal Paşa General Townshend'le görüştü. Görüşmelerde meselenin siyasi yollarla çözülemeyeceğini bir kez daha anladı. Bu düşüncesini 26/27 Temmuz 1922'de Başbakan Rauf Bey'e çektiği bir telgraf ile bildirdi. (Sarısaman, 2016: 281) 27 Temmuzda Akşehir'e geri döndü. 27/28 Temmuz gecesi üç silah arkadaşı taarruz planı üzerinde görüştüler ve 15 Ağustos'a kadar ordunun harbe hazır duruma getirilmesi kararlaştırıldı.

Bir futbol maçının yapılacağı bahanesiyle, 28 Temmuz günü ordu komutanları ile bazı kolordu komutanları Akşehir'e çağrıldı. 28/29 Temmuz gecesi ilgili komutanlara taarruz planının esasları açıklandı ve fikirleri alındı. Ertesi gün Başkomutan, Genelkurmay Başkanı, Cephe komutanı tekrar görüşerek planın ayrıntılarını saptadılar.

Ankara'da olan Milli Müdafaa Vekili (Milli Savunma Bakanı) Kazım Paşa'nın (Özalp) da karargâha gelmesi istendi. 1 Ağustos 1922 günü Akşehir'e geldi. Milli Savunma Bakanı ile yapılan görüşmede, ordunun taarruza hazırlanması için Milli Savunma Bakanlığına düşen işler üzerinde duruldu ve bakanlıkça yapılacak işler saptandı. Başkomutan ve daha sonrada Milli Savunma Bakanı ile Genelkurmay Başkanı Ankara'ya döndüler. 6 Ağustos 1922'de Batı Cephesi komutanı ordularına gizlice taarruza hazırlık emrini verdi.

Genelkurmay Başkanı 13 Ağustos'ta tekrar cepheye döndü. Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Paşa, Bakanlar kuruluna taarruz kararını açıkladı. Onların da onayını aldıktan sonra durumu meclise açıklamak gereği duydu. Çünkü Mustafa Kemal'in muhalifleri ordu hakkında olumsuz propaganda yapıyorlar, ordunun taarruz edemeyeceğini ileri sürüyorlardı. Gerçi bu durum taarruz planının gizliliği yönünden faydalıydı ama daha fazla sürdürülmesi güvensizliğe yol açabilirdi. Genelkurmay Başkanı 13 Ağustos'ta tekrar cepheye gitti. Genelkurmay Karargâhı da 16 Ağustos'ta Akşehir'e vardı ve göreve başladı.

17 Ağustos'ta Başkomutan Mustafa Kemal Paşa Tuz gölü üzerinden otomobile Konya'ya hareket etti. Başkomutanın Konya'ya gelişi tamamen gizli tutuldu. Durumu bilen birkaç kişi Başkomutan Ankara'daymış gibi davrandı. Üstelik onun Çankaya'da bir çay partisi verdiği gazetelerde yayınlandı. Mustafa Kemal Paşa buradan Akşehir'deki cephe karargâhına geçti. Burada kısa bir görüşmeden sonra 20 Ağustos 1922 saat 16.00 sularında 26 Ağustos 1922 sabahı düşmana taarruz edilmesini emretti. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 30)

20/21 Ağustos 1922 gecesi ordu komutanlarını karargâha çağırarak Mustafa Kemal Paşa, Fevzi ve İsmet Paşaların da katıldığı bir toplantı yaptı. Bu toplantıda harita üzerinden harp oyunu şeklinde taarruz planı ayrıntılı bir şekilde tekrar gözden geçirilerek açıklandı. (Nutuk, 2008: 542)

Bu harekâtın başarısı esas taarruz yerinin, yani sıklet merkezi tesis edilen yerin düşmandan gizlenmesine bağlıydı. Fark edilirse savaşı kazanmak ve düşmanı imha etmek mümkün değildi. Planın başarısı;

- Baskın,
- Sıklet Merkezi,
- Sürat,
- Düşmanın cepheden tespit edilmesi ve
- 40 kilometre genişliğindeki güney cephede hâkim tepelerin bir an önce ele geçirilmesine bağlıydı.

24 Ağustos akşamına kadar 1'inci ordu birlikleri yığınağını büyük ölçüde tamamladı ve gizlilik içinde güneye kaydırıldılar. Bu maksatla şu tedbirler alındı;

- İntikal planları önceden yapılan keşif bilgilerine dayalı olarak çok ayrıntılı yapıldı.
- Birliklerin güzergâhları üzerinde gereken yerlerde yollar iyileştirildi, köprü ve geçitler onarıldı.
- Yürüyüşlerin tamamı gece yapıldı. Gündüz hiçbir hareket gösterilmedi.
- Gece yürüyüşlerinin sonunda ağaçlıklı ve köy gibi yerlerde konaklama yapıldı.
- Birliklerin terk ettikleri yere geriden gelen başka bir birlik yerleştirildi. İkmal erlerinden bazıları ile çadırlar sökülmeden bırakıldı.

- Birliklerin hepsi birden harekete geçirilmedi. Parça parça, zamanca kademeli yürütüldü.
- İleri toplama bölgeleri cepheye bir gece yürüyüş mesafesinde (10-15 km) geride seçilerek düşmanın gözünden saklandı.
- Cepheye yaklaştıkça ses ve ışık disiplini tedbirleri artırıldı. Hücum mevziine ilerlerken topların demir tekerleklerine ve atların ayaklarına bez sarıldı. Mataralar sıkıca bağlandı.
- Düşmanı yanıltmak için bazı birlikler gündüz geriye yürütüldü, gece tekrar yerlerine alındı.
- Gerek düşmana, gerekse kendi askerlerimize bir Yunan taarruzunun beklenmekte olduğu, taarruz hazırlıklarının tamamlanamadığı, bu nedenle savaşa siyasi girişimlerle son verilmeye çalışılacağı bilgileri sızdırıldı.
- Ankara Hükümetinin taarruz konusunda kararsızlık içinde olduğu, Anadolu'da karışıklıklar olduğu söylentileri çıkarıldı.
- Başkomutan ve diğer komutanların bölgeye gidişi gizlendi.

Taarruz saati Ordu Komutanlarına 25 Ağustos günü öğle saatlerinde bildirildi. Taarruz zamanını ast birlik komutanları son anda öğrenebildi. (Görgülü, 1992: 19) Asıl taarruzu yapacak 1'inci Ordunun emrine, 2'nci Ordunun emrindeki 2'nci ve 4'üncü kolordular da verildi. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 47) Yapılan keşiflerde Yunan kuvvetlerinde 25 Ağustos 1922 sabahına kadar konuş durumunda bir değişiklik tespit edilmedi. Düşman büyük kısmıyla 2'nci Ordu karşısında bulunmaktaydı. Bu Türk Ordusunun 1'inci Ordu ile Afyon güneybatısından yapacağı taarruz için büyük bir fırsat yaratıyordu. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 53) 24 Ağustos 1922 günü Başkomutanlık karargâhı Şuhut kasabasına, bir gün sonrada Kocatepe'nin güneyindeki ordugâha taşındı

### **Harekâtın cereyan tarzı:**

#### **26 Ağustos 1922 Günü: (Taarruzun birinci günü)**

26 Ağustos 1922 saat 03.00 de Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, Genelkurmay Başkanı Fevzi Paşa (Çakmak), Batı Cephesi Komutanı İsmet Paşa (İnönü), Cephe Kurmay Başkanı Albay Asım (Gündüz), muharebe idare yeri ve aynı zamanda ordu gözetleme yeri olan Kocatepe'ye çıktılar. Sabahın ilk ışıklarıyla beraber (Saat 5.30) yarım bölgesinde toplanan 200 Topla 15 dakikalık bir tanzim atışını müteakip bir buçuk saat düşman mevzilerine yoğun bir topçu hazırlık ateşi yapıldı. 1'inci Ordunun 1'inci ve 4'üncü kolordularının sorumluluk sahası olan bu bölgedeki ateş, en şiddetli olarak Kalecik Sivrisi, Tınaztepe, Belentepe hattında toplanmıştı. Düşman neye uğradığını şaşırılmıştı ve tam bir baskın sağlandı. Bu zaman esnasında piyadeler, düşman mevzilerine yaklaştı, Topçu atışı gerilere kaydırılır kaydırılmaz 1'inci Ordu bütün cephede hücumla kalktı. Düşman tahkimatı üzerinde açılan geçit ve gediklerden istifade ile 5'inci Kafkas tümeni Küçük Kalecik Sivrisini, 11'inci Tümen onun batısındaki ileri

mevzileri, 23 Tümen Belentepe'yi, 15'inci Tümen Tınaztepe'yi, 14'üncü Tümen Kılıçarslan gediğini ele geçirdi. (Kara Harp Okulu, 1983: 320)

16 Ağustos günü 1310 rakımlı tepe ile Çiğiltepe ve Toklu Sivrisi hariç diğer bütün mevziler elimize geçti. Fahrettin Paşa komutasındaki 5'inci Süvari Kolordusu 25/28 Ağustos gecesi, Çiğiltepe ile Toklu sivrisi arasında düşmanın geçilmez diye boş bıraktığı dar geçitlerden insanüstü gayretlerle hayvanları, silah ve gereçleri geçirerek Ahır dağlarını aştı ve sabaha karşı Sincanlı-Kırka hattına ulaştı. Düşmanın geri bölgesindeki ulaştırma hatlarına, daha sonrada 1'nci Ordu ile koordineli olarak düşmana taarruz etti. Bir süvari bölüğü Küçük köydeki Yunan demiryolu muhafızlarını etkisiz hale getirdi ve demiryolunu tahrip etti. Mevcut olan ve Uşak ve İzmir'e giden telgraf hatlarını keserek Yunanlıların muhabere irtibatını kesti. Bu suretle muharebe meydanından çok uzakta (İzmir'de) bulunan Yunan Başkomutanı Hacıanestis'in cephe ile irtibatını felce uğrattı.

Tali taarruzu yapan (İkinci derece) 2'nci Ordu planlandığı şekilde asıl taarruz bölgesi belli olmasın diye 1'inci Ordu ile aynı zamanda taarruza başladı ve düşmanın kuvvet kaydırmasına mani oldu ve hatta bazı Yunan mevzilerini de ele geçirdi. Mürettep Süvari Tümeni Afyon-Eskişehir yolunu kesmek üzere Döğeri istikametinde ileri harekâtına devam etti. Bu suretle muharebenin ilk günü Yunan ordusunun büyük kısmı çembere alınmaya başladı. Bugünkü muharebelerde düşman ihtiyatındaki 2'nci Yunan Kolordusu bir tümenini 2'nci Ordu cephesinde muharebeye sevk etti. Böylece ihtiyat kuvvetinin bir kısmını başlangıçta yanlış bölgede kullandı. Bugün yapılan muharebelerde yarma tam anlamıyla gerçekleşmedi. (Alptekin, 1949: 84)

### 27 Ağustos 1922 Günü: (Muharebelerin ikinci günü)

Asıl taarruzu yapan 1'inci Ordu bölgesinde, 1 ve 4'üncü Kolordular ihtiyatlarında bulundukları birer tümenlerini de bugünkü taarruzlarda muharebeye soktular. Gün ağarırken başlayan taarruz öğleye kadar şiddetle devam etti. Üst üste süngü muharebeleri yapıldı. Çiğiltepe dâhil bütün düşman mevzileri ele geçirildi. Saat 14.00'dan itibaren düşman savunma cephesi yarılmıştı. 1'inci Ordu birlikleri kaçan düşmanı takip ediyor ve peşini bırakmıyordu. 4'üncü Kolordunun 8'inci Piyade Tümeni saat 17.30'da Afyon'a girdi. 1'inci Kolordu tümenleri düşmanın Balmahmut güneyi, Ayvalı hattından geçen ikinci mevziine girdiler ve kuzeye doğru ilerlediler. Süvari Kolordusu bugün yine batı yönünde doğru taarruzlarına devam etti ve çekilmek isteyen düşman tümenlerine hızla müdahale ederek düzenli çekilmelerine mani oldu. (Kara Harp Okulu, 1983: 321)

2'nci Ordu da şiddetli taarruzlar yaptı. Kazuçuran tepesi, Dedesivrisi'ni ve Gazlıgöl'ü ele geçirdi. Bu ordu karşısında düşman saat 15.00'den itibaren kaçmaya başladı. Düşmanın cephesi de yarılmıştı. Bu suretle düşman büyük kısmı çember içine alınmıştı. 2'nci Ordu üç tümeniyle, düşmanın beş tümenle tuttuğu cephesini yardı. Sayıca üstünlüğün kıymet ifade etmediğini, Türk askerinin vatan sevgisini, savaşıma azim ve iradesini bir kez daha ortaya koydu.

Yunan ordusu ise 1'inci ve 2'nci Kolorduları ile Eğret - Küçükköy - Dumlupınar'dan geçen üçüncü hat mevzilerinde tutunmak için toplanmaya çalışıyordu.

Birliklere 27 Ağustos 1922 akşamı Batı Cephesi komutanlığından özetle şu emir verildi:

Düşmanın kuzeye veya batıya çekilmesi ihtimaline karşı;

- 2'nci Ordu sağ kanadı ile düşman tümenlerini kuzeyden kuşatarak Kütahya'ya çekilmesini önleyecek,
- 1'inci Ordu sol kanadı ile düşmanı batı yönünde kuşatacak ve İzmir istikametinde çekilmesine mani olacak,
- Süvari Kolordusu düşmanın gerilerine taarruza devam edecek,
- 3'üncü Kolordu Eskişehir cephesindeki düşmanın çekilebileceğini göz önüne alarak bir tümeni ile Döğer - Altınbaş - Kütahya istikametinde düşmanın geri bölgesine taarruz edecek. (Alptekin, 1949: 86)

### 28 Ağustos 1922 Günü: (Muharebelerin üçüncü günü)

İnci Ordu bölgesinde; 2'nci Kolordu birlikleri batı istikametinde (Araplarçiftliği) taarruzlarına devam etti, karşılaştığı 12'nci Yunan tümenine taarruz ederek kuzeye attı. 4'üncü Kolordunun doğusundan ilerleyerek, Köprülü-Araplı çiftliği bölgesine yanaştı ve 2'nci Ordu ile irtibat sağladı. 1'inci Kolordu sabah erken saatlerinde, Bal-mahmut bölgesinde takip ettiği iki düşman tümenine taarruz etti. Bu tümenler tüm araç, gereç ve malzemelerini bırakarak karmakarışık ve düzensiz bir şekilde kuzeye çekildi. Kolordu, düşmanın batıya çekilmesini önlemek için Dumlupınar istikametini kapatmak üzere batıya doğru ilerledi. 1'inci Kolordu bu işleri 30 ve 23'üncü Tümenleriyle yapmıştı, diğer iki tümeni sol kanatta kademeli olarak ileri harekâtına devam etti. 4'üncü Kolordu 1'inci Kolordunun sağından kuzeye doğru ilerledi ve düşmanın batıya çekilmek isteyen unsurlarını önledi.

2'nci Ordu bölgesinde; Mürettep Süvari Tümeni<sup>4</sup> sabah şafakla hareket ederek Döğeri ele geçirdi ve Kütahya istikametinde ilerlemeye devam etti. 6'ncı Kolordu İhsaniye - Araplarçiftliği hattına ulaştı.

5'inci Süvari Kolordusu, 2 ve 14'üncü Süvari Tümenleriyle gecede ilerlemesine devam ederek demiryolunun kuzeyine geçti. 2'nci Süvari Tümeni, düşmanın 2'nci Kolordu karargâhı ile 9'uncu Tümenin gecelediği Eğret köyüne baskın yaptı. Bir ulaştırma birliğini ele geçirdi ve birliği koruyan muhafızlarını kılıçtan geçirdi. 1'inci Süvari Tümeni 4'üncü Kolordunun taarruzlarına devam ettiği düşmana kuzeyden taarruz etti ve kolordunun taarruzunu kolaylaştırdı. (Kara Harp Okulu, 1983: 322)

Düşman bugünkü muharebeler sonunda Afyon mevzilerinden tamamen sökülüp atıldı ve kesin olarak mağlup edildi. 1'inci ve 7'nci Yunan tümenlerinin döküntüleri hiçbir yerde tutunamayarak perişan bir halde kaçtı. Düşmanın büyük kısmı da kuzeye ormanlar içine doğru kaçmaya çalışırken çekilme istikametleri ve ulaşım yolları tamamen kesildi.

4 Çeşitli birliklerden oluşan, düzenlenmiş

28 Ağustos 1922 akşamı Batı Cephesi komutanı şu emri verdi:

- Üç gündür devam eden muharebelerde kesin surette yenilgiye uğratılan düşmanın büyük kısmının tamamen imhası için; 1'inci Ordu bütün kuvvetleriyle batı istikametinde taarruzlarına devam edecek, Dumlupınar'ı düşman kuvvetlerinden önce ele geçirecek ve batıya çekilmeyi başaran düşman birliklerini de takip ederek imha edecek,
- 5'inci Süvari Kolordusu da batı yönünde çekilmek isteyen düşmanın çekilme istikametlerini kapatacak (Alptekin, 1949: 87)

### 29 Ağustos 1922 Günü: (Muharebelerin dördüncü günü)

Yunan Ordusunun 1'inci ve 2'nci Kolordularına ait 5 tümen Ulucak – Hamurköy - Çalköy üzerinden Dumlupınar'a çekilmek istiyordu. 4'üncü Kolordu bütün tümenleriyle 1nci Kolordu 3'üncü ve 23'üncü Tümenleri ile güneyden kuzeye doğru taarruz ettiler.

1'inci Kolordu Dumlupınar'a çekilmekte olan iki düşman tümenini mağlup etti ve ağır zayıat verdirdi. Yunan birlikleri Ağaçköy doğusu istikametinde çekilmeye çalıştı. 1'inci Kolordu Dumlupınar yolunu kapadı ve batıya doğru ilerlemesine devam etti. Bu suretle Dumlupınar mevzilerinin de gerisi kesildi. Türk ordusu süratle hareket ederek kaçan düşmanın çekilme yollarını kesmişti. Henüz direnmesine devam eden ve kıtalarımız gerisinde kalan Toklusivrisi'ne bugün 14'üncü, 15'inci ve 6'ncı Tümenler ile taarruz edilerek bu direnek noktası da ele geçirildi.

2'nci Ordu bugün uzun ve yorucu yürüyüşlerle kuzeyden takip harekâtı yaptı. (1. Tümen Döğner - Hamidiye, 61'inci Tümen Karaca Ahmet - Altuntaş istikametinde ilerledi, Mürettep Süvari Tümeni Genişler'e ulaştı. 17'nci Tümen Resulbaba - Beşkarış, 16'ncı Tümen Resulbaba'dan Genişler'e ilerledi. Tesadüf ettiği düşman artçılarını imha ve esir etti.

5'inci Süvari Kolordusu düşman gerisine saldırarak onun Kütahya istikametinde çekilmesine mani oldu.

Ordularımızın 29 Ağustos akşamı ulaştığı yerler şu şekilde idi:

5'inci Süvari Kolordusu'nun 14'üncü Tümeni Alpar'da, 2'nci Tümeni Kurtköy'de,

2'nci Ordu'nun 1'inci Tümeni Hamidiye'de, 61'inci Tümeni Altuntaş civarında, 16'nci Tümen Genişler'de, 17'nci Tümen Hamurköy kuzeyinde,

1'inci Ordu'nun 1'inci, 5'inci, 12'nci, 11'inci ve 3'üncü tümenleri Oğlanmezarı güneyi- Adatepeler güneyi - Selkisaray köyü - Dumlupınar kuzeyi hattına kadar ulaşmışlardı. 2'nci Kolordu Elvanpaşa'da ihtiyatta bulunuyordu. (Alptekin, 1949: 89)

İşte bu suretle 1'inci ve 2'nci Yunan Kolordu karargahları ile bu kolordulara bağlı beş tümeni (4'üncü, 5'inci, 12'nci, 13'üncü ve 9'uncu Yunan tümenleri) Türk ordusunun 1'inci ve 2'nci Ordu birlikleri ile Süvari Kolordusu tarafından kuşatıldı ve çember

içine alındı. Geceleyin düşmanın kaçmasına fırsat vermemek içinde birlikler düşmana taarruza durmaksızın devam ettiler, zayıat verdirdiler ve buldukları yerleri terk etmelerine izin vermediler.

Yunan Ordusuna komuta eden General Trikopis, kuvvetlerini Küçük Aslıhanlar yolu ile Dumlupınar mevzilerine çekmeyi düşündü. Fakat akşama doğru aldığı raporlardan; güney yanının tamamen çöktüğünü, Dumlupınar yolunun da kapandığını öğrendi. Bunun üzerine kuzeydeki dağ yollarından batıya çekilmeye karar verdi. Tümenlerine Çalköy'de toplanmaları emrini gönderdi. (Kara Harp Okulu, 1983: 323)

26 Ağustosta başlayan Büyük Taarruz 27, 28, 29 Ağustos günleri çok zor şartlarda gece gündüz aralıksız askeri düzen içerisinde devam etti. Türk askeri hiçbir yılmılık belirtisi göstermeden millî bir ruhla korkusuzca savaştı. Göz yaşartıcı yüzlerce kahramanlık örneği yaşandı. Bu gelişmeler 30 Ağustos Meydan Muharebesini hazırlamıştı.

### 30 Ağustos 1922 Günü: (Başkomutan Meydan Muharebesi)

29 Ağustos 1922 gününün muharebe raporları Afyon'daki Batı Cephesi Komutanlığına gece yarısından sonra ulaştı. Türk Başkomutanlığı düşman büyük kısmının kuşatıldığını gördü ve imhasını geceden kararlaştırdı. Buna göre 1'inci ve 2'nci Ordular ve 5'inci Süvari Kolordusu ile düşmanın büyük kısmına cepheden taarruzla birlikte iki yanını da kuşatacak, düşmanın çekilme yolları kesilecek, 5'inci Süvari Kolordusu meydan muharebesi sonucu alındıktan sonra Kızılağaç vadisinden Uşak istikametine yönelecekti.

Ağustos günü yapılacak harekâta ait emirde geceden verildi. Bu emre göre:

- 2'nci Ordu; 61'inci Tümenle Kırkpınar güneyi - İşören kuzeyinden güneybatı istikametine, 6'ncı Kolordu, 16'nci Tümeni ile Çalköy kuzeyinden Çalköy'ün güneybatı yönüne doğru taarruz edecek, 17'nci Tümen kolordu ihtiyatında olacak,
- 1'inci Ordu; 4'üncü Kolordu 11'inci Tümen ile Zafer tepesinden Çalköy'ün kuzeybatı istikametine, 5'inci Tümen Küçük Aslıhanlar'dan Küçük Adatepe'sine, 23'üncü Tümen Büyük Aslıhanlar'dan Büyük Adatepe'ye, 3'üncü Tümen Ağaçköy doğusundan Büyük Adatepe'nin kuzeybatı istikametine taarruz edecekti. (Alptekin, 1949: 90)

Verilen bu emri 1'inci Ordu geceleyin aldı. 2'nci Ordu ile Süvari Kolordusu telsizleri iyi işlemediği için bu emri alamadı. 30 Ağustos 1922 sabahı Genelkurmay Başkanı Fevzi Paşa (Çakmak) otomobille giderek Beşkarış'ta 2'nci Ordu, Kurtköy'de Süvari Kolordu komutanını bularak kendisi gerekli emirleri verdi. Batı Cephesi Komutanı Afyon'da cephe karargâhında kaldı ve harekâtı idare etti. Başkomutan Mustafa Kemal Paşa 1'inci Ordu karargâhına giderek emirleri kendisi verdi. Muharebeler esnasında oradan 2'nci Kolordu Karargâhına, oradan da 11'inci Tümen topçularının mevzilendiği Zafer tepesindeki gözetleme yerine giderek buradan muharebeyi idare etti.<sup>5</sup>

5 Burada da, Atatürk'ün, kendi hayatını hiçe sayarak, kesin sonuç yerinde cephenin en önünde bulunduğu görülmektedir. O'nun başarı sırlarından birisi de budur. Komutan kritik zaman ve yerde bulunmalıdır. Arıburnu, Anafartalar, Sakarya ve Afyon'da olduğu gibi Aslıhanlar muharebesinde de O'nu en ilerde ve kesin sonuç yerinde görürüz. Halbuki Yunan Başkomutanı Hacı Anesti bu esnada 300 km. uzakta İzmir'de bulunuyordu.

Süvari Kolordusu Kızıldaş deresinden düşmanı kaçırmamak üzere taarruz etti. Bu suretle düşmanın büyük kısmı cepheden ve her iki yandan kuşatılmış ve gerisi de kapatılmıştı.

Öğleden sonra taarruz çok şiddetlendi. Topçu bataryalarının yoğun ve şiddetli ateşleri karşısında düşman siperlerinde barınamıyordu. Kızıldaş deresi süvarilerimiz tarafından kapatılmıştı. Düşman ölüm çemberinden kurtulmak için her tarafa başvurdu, her saldırdığı yerde ateş ve süngü ile karşılanıyordu. Düşman için kesin bir savaştan veya esir olmaktan başka çare kalmamıştı. (Kara Harp Okulu, 1983: 324)

Muharebe akşam alaca karanlıktan sonra da devam etti. Çok şiddetli çarpışmalardan ve süngü hücumları ile düşmanın 1'inci, 2'nci Kolordu karargâhları ile 4'üncü, 5'inci, 9'uncu, 12'nci, 13'üncü Tümenleri imha veya esir edildi. 1'inci Kolordu Komutanı daha sonra başkomutan olan General Trikopis, 2'nci Kolordu Komutanı General Digenis, birçok üst rütbeli asker ve 800 civarında döküntü Kızıldaş vadisinden kaçmayı başarabildi. Kaplangı Dağı bölgesinde İzmir istikametinde perişan halde kaçan 1'inci, 2'nci ve 7'nci Yunan tümenlerinin döküntülerinden başka Türk ordusunun karşısında İzmir'e kadar savaşıcak Yunan birliği kalmamıştı.

2 Eylül 1922 takip harekâtı esnasında Uşak'a ulaşmak için kaçan Yunan Başkomutanı General Trikopis ve 2'nci Kolordu Komutanı General Digenis, 13'üncü Tümen komutanı Albay Kaimpales, 190 subay ve 4400 er ile altı topçu birliği esir edildi. (A Concise History, 2003: 430)

Batı Cephesi Komutanının orduya yayınladığı tarihi vesika ile Türk İstiklâl Savaşını kesin olarak sonlandıran bu büyük meydan muharebesine (Başkomutan Meydan Muharebesi) adı verildi.

İstiklâl Harbinde 5. Süvari Kolordu Komutanı olan Orgeneral Fahrettin Altay ise hatıralarında Büyük Taarruzu şu şekilde anlatmaktadır:

*“Başkomutan Meydan Muharebesi, 5 gün, geceli gündüzlü süren büyük bir savaştır. 26 ağustos 1922 sabah alaca karanlıkla beraber Atatürk Şuhut ve Sandıklı kasabaları arasındaki Kocatepe'den verdiği emirle, açılan topçu ateşi ile başlamış, 30 Ağustos 1922 akşamı yine Atatürk'ün Dumlupınar yakınlarında Çalköyü üzerindeki Zafer Tepe'de Mehmetçikle omuz omuza çarpışırken verdiği süngü hücumu ile son bulmuştur. 26/27 Ağustos günlerinde şiddetle yapılan saldırılarımız neticesinde Afyon'u düşman, terke mecbur edilmiştir. Topçularımızın şiddetli ve müessir ateşleri, süvari kolordumuzun düşman gerilerindeki faaliyeti, piyadelerimize destek olmuş ve düşman cephesi tamamiyle yarılmıştır. 28 Ağustosta Başkomutan ve mahiyeti Afyon'a girerek, düşmanın yeni bir cephe tutmasına meydan verilmeyecek şekilde harekâta devam emirlerini vermişlerdir. 29 Ağustos'ta kuzeyden 2'nci, güneyden 1'inci ordularımız düşmanı sıkıştırmış ve süvari kolordumuzda Murat Dağı geçitlerinden çekilmesine meydan bırakmamıştır. Verilen emirlerin icrasını kontrol etmek ve gelişen durumlara göre, yerinde yeni emirler vermek üzere, 30 Ağustos sabahı, Başkomutan tarafından Genelkurmay Başkanı General Fevzi Çakmak kuzey bölgeye (2'nci Ordu Bölgesine) gönderilmişti ve kendisi de güney bölgeye (1'inci Ordu Bölgesine) gitmişti. Cephe komutanı İsmet Paşa ise merkezde bırakılmıştı.*



*Ordumuzun üç büyük komutanı aralarında bu şekilde iş bölümü yaparken Yunan ordusunun başkomutanı (Yorgo Hacıanestis), cepheden yüzlerce kilometre geride, İzmir’de şaşkın bir şekilde vakit geçiriyordu. Atatürk, Çal köyü yakınlarına geldiği zaman düşman ordusunu yakından görerek onun imhası için son bir darbeye lüzum olduğunu anlamış ve civarındaki birliklere bu son safhayı emretmiştir. Bir araya gelen büyük komutanlar derhal Uşak’a ilerleyerek bu şirin şehrimize askerlerimizle birlikte girmişlerdir. Kesin zaferi sağlayan son emrini vermesinden dolayı cephe komutanı, bu savaşta Başkomutan Meydan Muharebesi ismini vererek, milletimizin Atatürk’e minnet ve şükranını tarihin diliyle bildirmek istemiştir.” (Altay, 1970: 176)*

### **31 Ağustos 1922 Günü:**

31 Ağustos sabahı genel durum şöyle idi: Çalköy - Allhören - Yeniköy - Adatepe bölgesi dere tepe insan ve gereç ile dolu idi. Yunanlıların beş tümeni, iki kolordu karargâhı, kolordu bağlı birlikleri, ordu ve kolordu topçusu, tutsak edilenler arasında idi. Bu birliklere ait seyyar hastaneler, ağır toplar, otomobiller, arabalar, gereç ve donatım burada toplanmıştı. Ele geçirilen sadece topların adedi 141 idi. Muharebe meydanının civarındaki ormanlara kaçan erler ve yaralılar da burada toplandı. (Türk İstiklal Harbi, 1967: 274)

Başkomutan meydan Muharebesinde düşmanın büyük kısmı imha edilmişti. 14’üncü, 15’inci, 57’nci, 6’ncı Tümenlerimizin taarruzları karşısında 1’inci, 2’nci ve 7’nci Yunan Tümenleri ile süvari tümeni oldukça ciddi artçı muharebeleri vererek Uşak-İzmir genel istikametinden çekiliyordu. Kocaeli gurubunun taarruzu karşısında Yunan tümenleri olduğu yerde kalmışlardı. Çal - Menderes bölgesinde bulunan düşman tümenleri de çekilmeye başlamışlardı. (Alptekin, 1949: 92)

### **Takip Harekâtı:**

Muharebeler Türk Ordusuna bütün savaşı kazandıracak bir durum üstünlüğü sağlamıştı. Uşak istikametinde çekilen dağılık düşman birliklerinin toplanmasına meydan vermemek lâzımdı. Bunu önlemek için, Eskişehir bölgesinden çekilen düşman kolordusunu da yakalayıp mağlup etmek ve asıl kuvvetlerle ileri harekâta devamla, süratle İzmir’e girmek lazımdı.

Bu değerlendirmeden sonra, Başkomutan şu tarihi emrini verdi:

*“TBMM Orduları; Afyonkarahisar- Dumlupınar Büyük Meydan Muharebesinde zulmedici ve gururlu bir ordunun asil unsurlarını inanılmayacak kadar az bir zamanda yok ettiniz. Büyük ve soylu milletimizin fedakârlıklarına yaraşır olduğunuzu kanıtlayorsunuz. Sahibimiz olan büyük Türk Milleti, geleceğinden güven duymada haklıdır. Muharebe meydanlarındaki beceriklilik ve fedakârlıklarınızı yakından görüyor ve izliyorum. Milletimizin hakkınızda verdiği değere aracılık etmek görevini, arkasını bırakmıyarak, devamlı yapacağız.*

*Ordular; ilk hedefiniz Akdeniz’dir, ileri” (Kara Harp Okulu, 1983: 326)*

Bu direktifi alan birlikler genel olarak şu takip görevlerini yaptılar:

- Süvari Kolordusu: Salihli-Manisa genel istikametinde ilerledi. Uşak'tan çekilen düşman kıtalarının çekilmesine mani oldu, küçük ölçüde demir yolu tahribatı yaptı.
- 1'inci Ordu: Uşak – Salihli – İzmir genel istikametinde ilerledi ve bir kısım kuvvetleri ile kuzeyden Manisa'ya ilerledi.
- 2'nci Ordu: Gediz- Sındırgı-Dikili istikametinde takip yaptı.
- 3'üncü Kolordu: 1'inci Tümen, Mürettep Süvari Tümeni, Porsuk müfrezesi Bandırma istikametinde Marmara Denizine vardı.
- Kocaeli Gurubu: Zayıf birlikleri ile Bilecik- Yenişehir bölgesinde kaldı, asıl kuvvetleri ile Bursa istikametinde takip yaptı.

Takip harekâtı çok şiddetli ve sıkı uygulandı. Düşman hiçbir yere tutunamadı. Yunan döküntüleri çekilirken yerleşim yerlerini yakıyor, masum sivil halkıda öldürüyordu. 1 Eylül 1922'de 1'inci Kolordu Uşak'ı geri aldı. Eskişehir cephesindeki 3'üncü Yunan Kolordusu da artçı muharebeleri vererek Bursa istikametinde çekilmeye başladı. Türk birlikleri 2 Eylül'de 1'inci Ordu, 1 ve 2'nci Kolorduları ile 7'nci Tümeni birinci hatta 4'üncü Kolordu ikinci hatta olarak takibe devam etti.

Türk ordusu 6 Eylül'de Balıkesir'i, kuzey mihverde İnegöl ve Yenişehir'i geri aldı. 7 Eylül'de Aydın'a, 8 Eylül'de Manisa'yı kurtardı ve 1'inci Kolordu Kemalpaşa'ya, 2'nci Kolordu Manisa'ya, 4'üncü Kolordu Turgutlu'ya vardılar. 9 Eylül 1922 öğleden öncede Türk süvarileri İzmir'e girdi. 10 Eylül'de Başkomutan ve Batı Cephesi Komutanlığı ile 1'inci Kolordu İzmir'e girdi. 11 Eylül 1922'de Bursa kurtarıldı.

Türk Ordusu Başkomutan Meydan Muharebesinin hemen devamında başlayan, takip harekâtında da stratejik kurallara uygun olarak sürat ve şiddetle düşmanı takip etti ve geciken Yunan ordusunun artan kuvvetleri ile bir yerde toplanıp tekrar savunma düzeni almasına veya diğer bölgelerden başka kuvvetler getirerek takviye etmesine, örneğin İzmir'in doğusunda Yamanlar Dağı-Manisa-Torbalı bölgesinde savunma yapma imkânı da bırakmadı. Türk ordusunun taarruzundaki yüksek sevk ve idare, harp tarihindeki imha muharebelerinin örneklerinden biri oldu. (Çalışlar, 2007: 110)

18 Eylül 1922 tarihi itibari ile Anadolu'daki bütün Yunan ordusu imha edilmiş, vatan toprakları Boğazlar ve Trakya hariç düşman işgalinden kurtarılmıştı. Türk Ordusu beş gün gece ve gündüz en kanlı muharebelerden sonra İzmir'e kadar hiç dinlenmeden takip harekâtı yapmış ve 300 kilometreyi on bir günde almıştı. (Türk İstiklal Harbi, 1975: 499)

Türk ordusunun 26 Ağustos 1922'de başlayıp 18 Eylül 1922'de son bulan Büyük Taarruz ve Takip Harekâtındaki kayıpları şehit, yaralı ve esir olmak üzere 547 subay, 13829 erdi. Ordu mevcuduna göre subay zayıyatı %6,3, er zayıyat oranı ise % 6,9 dur. Gece gündüz yapılan kanlı muharebeler ve alınan sonuçlara göre bu kayıplar azdı. (Türk İstiklal Harbi, 1969: 240)

Yunan ordusuna gelince; on iki piyade ve bir süvari tümeniyle altı bağımsız alaydan kurulu olan Yunan Küçük Asya Ordusu'nun mevcudu, Yunan kaynaklarına göre

218.000 olup, bunlardan altı tümeni ve bağımsız dört alayı tamamen yok edilmişti. Kurtulabilen altı tümen ve iki bağımsız alay da donatımsız, bitkin ve pek az mevcutla çekilebilmişlerdi. Yunan ordusu ölülerinin sayısı 100.000'in üzerinde idi. Alınan esir sayısı ise 20.000 kişi idi. (Kara Harp Okulu, 1983: 328)

Ayrıca Yunanlılardan 300 top, 336 makinalı tüfek, 1116 hafif makinalı tüfek, 22697 tüfek, 656 kamyon ele geçirildi. Fakat bunların yarısına yakını yakıldığı için kullanılamaz durumda idi. Yunanlılar zulüm yaparak kaçarken terk ettikleri 65.000 köy ve kasabayı yakıp yıkmışlardı. 600 000'e yakın büyük ve küçükbaş hayvanı da telef etmişlerdi. Bunun yanı sıra birliklerin hızlı hareket etmesi sonucu kurtarılan bazı yerlerde ise malzemeler sağlam ele geçirildi. Örneğin Afyon, Balmahmut, Eskişehir istasyonlarında ele geçirilenler hariç, Uşak'ta 4 lokomotif ve 40 vagon, Elvanlar'da lokomotif ile eşya ve erzak dolu 26 vagon ele geçirildi. Kurtarılan yerlerdeki canlı ele geçirilen hayvanlar ordunun ihtiyacı tamamlandıktan sonra halka dağıtıldı. Bu kapsamda 8371 beygir, 8430 öküz ve manda, 8711 eşek, 14340 sütlü koyun, 440 deve dağıtıldı. (Türk İstiklal Harbi, 1969: 244)

### **Sonuç ve Değerlendirme:**

Büyük Taarruz ve Başkomutan Meydan Muharebesi Türk milletinin bütün dünya milletleri önünde verdiği büyük bir sınavdı. Türk milleti bütün varlığını ecdadına yaraşır bir şekilde bu sınavda ortaya koydu. İstiklâl Savaşımızın son safhası olan bu muharebede de milletçe topyekûn savaşın bir örneği verildi. Cephede ordu savaşırken ikmal işleri harbe katılamayan yaşlı ve çocuklar, içlerinde küçük çocukları da bulunan kadınlar tarafından dinlenilmeden aralıksız yapıldı. İkmal faaliyetleri araçların yetersizliği sebebiyle kötü ve bozuk yollarda, gündüzün sıcak, gecenin soğuk hava şartlarında hayvan kollarıyla (Öküz arabası, at, eşek, katır, deve) uygulandı. Bu örnek tutum ve davranış Türklere has vatan sevgisinin bir örneğiydi.

Büyük Taarruz ve Başkomutan Meydan Muharebesinin sonucunda Yunanlıların Ankara ulaşarak Anadolu'yu işgal hevesleri tamamen ortadan kalktı ve onu destekleyen başta İngiltere olmak üzere emperyalist devletlerin politikaları iflas etti. İngiliz parlamentosu karıştı ve Lloyd George Hükümeti düştü. Muharebelere katılan Yunan Küçük Asya Ordusunun bazı komutanları yenilgileri nedeniyle suçlanarak idam edildi. Yunan Megali İdeali gerçekleşemedi ve Yunanlılar ile birlikte İtilâf Devletlerinin Türk vatanını parçalama girişimi İzmir'de denize döküldü.

Türk milletinin esir edilemez bir millet olduğu bütün dünyaya bir kez daha gösterilmiş oldu. Bu büyük zaferin etkisi Türkiye'yi aşır diğer sömürgeleşmiş ve zulüm gören milletlerin kurtuluş mücadelesine de örnek oldu.

Diğer yandan İzmir'e ulaşmayı son hedef olarak kabul edenler, İstanbul'daki salтанat ve onun hükümeti ile yola devam etmek niyetinde idi. Fakat Mustafa Kemal Paşa devrimleri ve cumhuriyet idaresini hedef olarak seçmişti. Mustafa Kemal Paşa'nın meydan muharebelerinin başladığı günlerde kullandığı ve 1 Eylül 1922 günü ünlü stratejik takip emrini verdiği "Türkiye Büyük Millet Meclisi Orduları... Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz'dir ileri" (Türk İstiklal Harbi, 1968: 277) ifadesi herkeşe cumhuriyet idaresinin ve devrimlerin gelmekte olduğunu hatırlatmak istiyordu.

Artık orduyu hümayun yoktu. Zaferi padişah parlamentosuna değil, TBMM'ne mal ediyordu. Yine zafer dönüşü 4 Ekim 1922'de mecliste yaptığı konuşmasında "Milletin alın yazısını doğrudan doğruya yüklenerek ümitsizlik yerine ümit, perişanlık yerine düzen, kararsızlık yerine kararlılık ve iman koyan ve yokluktan koskoca bir varlık çıkaran Meclisimiz'in, temiz ve kahraman ordularının başında ...memnuniyet içindeyim." (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006: 360) demişti. Görüleceği üzere burada da padişah orduları değil, meclisimizin orduları diyerek en yüksek yasal makam olarak TBMM'nin olduğunu vurguladı. Hedefinde cumhuriyet vardı ve bu yolda ödün vermeden ilerlemek, yeni çağdaş bir devlet kurma fikri vardı. Bu zafer kurulacak Türk devletinin ve devrimlerin temelini oluşturdu.

Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kazanılan bu büyük askeri ve siyasi zaferler, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna zemin hazırladı. Mondros'u ortadan kaldıran Mudanya Ateşkes Anlaşması'nın imzalanarak Doğu Trakya'nın kurtarılmasına ve İtilâf Devletlerinin hazırladıkları Sevr Projesi'nin ortadan kalkmasına neden oldu. Ulusu bağımsız, Türk yurdunu bölünmez yaptı.

**Kaynakça:**

**Kitaplar ve Makaleler:**

*A Concise History Of The Campaign In Asia Minor.* (2003). Hellenic Army General Staff Army History Directorate, Athens

ALTAY, Fahrettin. (1970). “*Görüp Geçirdiklerim - 10 Yıl Savaş (1912-1922) ve Sonrası*”, İnsel Yayınları, İstanbul

*Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, (2006). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, AAM, Ankara,

ALPTEKİN, İrfan (Kurmay Yarbay). (1949). *Yedek Subay Okulunda Okutulan Harp Tarihi Notları*, Ankara

BALKAYA, İhsan Sabri. (2003). *Büyük Taarruz Öncesi İngiltere Nezdinde Barış Girişimleri ve Türk Bağımsızlık Mücadelesinin Avrupa Kamuoyuna Duyurulması*, Cilt 19, Sayı 57

BELEN, Fahri. (1970). *Büyük Türk Zaferi, Afyon'dan İzmir'e*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

ÇALIŞLAR, İzzettin. (2007). “*Sakarya'dan İzmir'e kadar 1'inci Kolordu*”, Gnkur. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara

ERDEM, Nilüfer. (2009). *Yunan Tarihçiliğinin Gözüyle Anadolu Harekâtı (1919-1923)*, T.C. İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Müdürlüğü, Doktora Tezi

GÖRGÜLÜ, İsmet. (1992). *Büyük Taarruz*, Genelkurmay Basımevi, Yayın No: 92-59, Ankara

Kara Harp Okulu (KHO), (1983). *Harp Tarihi Ders Notları-Birinci Kitap*, Ankara

KAYIRAN, Mehmet, (1989). *Tekâlif-i Milliye Emirleri ve Uygulanışı*, Cilt 5, Sayı: 15, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi

*Nutuk*, (1994). AAM Yayını, Ankara

*Nutuk*, (2008), Kozan Ofset, Ankara

ÖNDER, Mehmet. (1989). *Atatürk Konya'da*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara

SARISAMAN, Sadık. (2016). *Arşiv Belgelerine Göre Büyük Taarruz*, Tarih Okulu Dergisi, Yıl 9, Sayı XXV

ŞAHİN, Hülya. (1998). *Atatürk, Cumhuriyet ve Türk Ordusu*, Erdem, Cilt 11, Sayı 32. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu

TÜRKGELDİ, Ali Fuat. (1948). *Mondros ve Mudanya Mütarekeleri Tarihi*, Ankara

*Türk İstiklal Harbi, II. Cilt, Batı Cephesi, 6. Kısım, 1. Kitap, Büyük Taarruz'a hazırlık ve Büyük Taarruz*, (1967). Ankara: Genelkurmay Basımevi

*Türk İstiklâl Harbi, II. Cilt, Batı Cephesi, 6. Kısım, 2. Kitap, Büyük Taarruz, (1-31 Ağustos 1922)*, (1968). Ankara: Genelkurmay Basımevi

*Türk İstiklâl Harbi, II'nci Cilt, Batı Cephesi, 6'ncı Kısım, 3. Kitap, Büyük Taarruzda Takip Harekâtı, (31 Ağustos – 18 Eylül 1922)*. (1969). Ankara, Genelkurmay Basımevi

*Türk İstiklâl Harbi, VII. Cilt, İdari Faaliyetler (15 Mayıs 1919-2 Kasım 1923)*. (1975). Ankara, Genelkurmay Basımevi

### Extended Abstract :

Using the seventh article of the Armistice of Mudros as an excuse, the states that had their eyes on Anatolia for years began to share Turkish lands. Our War of Independence began on May 15, 1919, with the Greeks landing troops in the Izmir Region, which constituted the last stage of the inconveniences in the implementation of the Armistice of Mudros. They wanted to erase the great Turkish Nation and the existence of Turks from the history by dividing Anatolia among themselves. Here, the great Turkish Nation, under the leadership of Mustafa Kemal Pasha, defeated and destroyed the Greek army with the Great Offensive, which was the last phase of the War of Independence, and the Battle of the Commander-in-Chief on 30 August 1922. The Turkish Nation and the Turkish Army had been looking forward for this result for three years. With this victory, the existence of the Turkish Nation was shown to the world again and the honor and independence of the Turkish nation was saved. These battles, which have a privileged place in the history of Turkish warfare, set an example for the full implementation of war principles as well as for the conclusion of the War of Independence.

The War of Independence was fought in three phases. The first phase was the strategic withdrawal, and the enemy was removed from the Turkish headquarters and logistical resources. In order; in 1921, the First Battle of İnönü, the Second Battle of İnönü, the Battle of Aslıhanlar, the Battle of Dumlupınar, and the Battle of Kütahya-Eskişehir were fought. The second phase is the strategic defense phase, which the Turkish Army defeated the Greek army in the Battle of Sakarya, with a continuous and step-by-step struggle for 21 days and nights between August 23 and September 13, 1921, with a 100-kilometer front at a depth of 30 kilometers. Then came the third phase: the strategic offensive.

After the Battle of Sakarya in 1921, the Parliamentary Government, which started its military and political preparations, brought the Turkish army to a position where it could quickly attack from the defensive order within a year. After the necessary preparations were completed, the Turkish army made its strategic build-up in great secrecy. The financial inadequacy in the Turkish army was eliminated with a well-planned weight center.

The Greeks were defeated in the Battle of Sakarya, where fierce fighting took place day and night for 21 days; and on September 13, 1921, the Greeks retreated to the Alpu-Seyitgazi-Afyon-Ahırdağı line and took a defensive arrangement against the Turkish forces. They reinforced and strengthened this defense line, which consists of many resistance points, with various artificial obstacles.

Turkish army was consisted of 1st Army, 2nd Army, Front Reserve, Kocaeli Group and Menderes Group. In total, there were 18 Infantry Divisions and 5 Cavalry Divisions, consisting of 8659 officers, 199283 soldiers. The Greek Army of Asia Minor was consisted of the 1st Corps, 3rd Corps and the 2nd Corps in reserve. There were a total of 12 Infantry Divisions and 1 Cavalry Division. (The Greek divisions had more units than the Turkish divisions.) The Greeks had 6564 officers and 218432 soldiers. When we compare the forces of the two sides, although the number of personnel was almost equal, the Greeks had more light and heavy machine guns and cannons.

The basis of the Turkish army's offensive plan was a battle of destruction. In order to realize the political demands, the enemy's war power had to be broken. Because the Greeks had no intention of leaving Anatolia. According to the plan of the Turkish Commander-in-Chief, the Greeks would be immobilized on the Eskişehir-Afyon line, and the majority of the forces would be made a center of gravity, and Afyon would be surrounded by attacking the south side, which was considered to be strong in defense and would not expect an attack. Thus, İzmir-Afyon, the enemy's most sensitive place, would be deprived of the main strategic supply route. At the same time, it would be very difficult to hold on to other fortified positions prepared by the Greeks in depth.

The 2nd Army would attack the enemy forces of 120 000 people on a 120-kilometer front with 50 000 people between the Sakarya River and Akarçay and connect the enemy to the front; The 1st Army, under the command of Nurettin Pasha, would attack the Greek forces of 110 000 and 40 000 people from the center of gravity and the southwest of Afyon, and would break through the enemy positions and encircle them. Planning was good, but also risky. If the Greeks had noticed the situation of the 2nd Turkish army, which was weak against the Greek army on the front in numbers and strength, they could easily attack in the Konya-Ankara direction and advance into Anatolia. The success of the great offensive was to hide the southward shift of forces, to establish a center of gravity and to raid the enemy. The forces had to be moved to the south of Afyon in great secrecy.

The success of this operation depended on the fact that the main attack place, that is, the place where the center of gravity was established, was hidden from the enemy. If noticed, it was not possible to win the war and destroy the enemy. The success of the plan; The raid was dependent on the Weight Center, the Speed, the detection of the enemy from the front and the capture of the dominant hills on the 40-kilometer-wide southern front as soon as possible. By the evening of August 24, the 1st army units had largely completed their build-up and were secretly shifted to the south.

The Great Offensive began on the morning of August 26, 1922, as planned, at 05:30 with the first light of the day. The main attack area of the Turkish army was between Akarçay and Toklusivrisi in the southwest of Afyon. Eleven infantry divisions and three cavalry divisions were gathered in this region against the enemy's force of two divisions and two regiments. The Turkish offensive, which started on the morning of August 26, surrounded the Greek forces after five days of fierce fighting until August 30. The battle continued after twilight in the evening. The 1st and 2nd Corps headquarters, and the 4th, 5th, 9th, 12th, and 13th Divisions of the enemy were destroyed or captured by fierce fighting and bayonet attacks. The 1st Corps Commander, General Trikopis, who later became the commander-in-chief, the 2nd Corps Commander General Digenis, many high-ranking soldiers and around 800 rubble managed to escape from the Kızıldağ valley. Apart from the debris of the 1st, 2nd and 7th Greek divisions that fled in the direction of İzmir in a devastated state in the Kaplangı Mountain region, there were no Greek units left to fight against the Turkish army until İzmir. The Great Offensive, which started on August 26, 1922, and the Battle of the Commander-in-Chief on August 30, 1922, concluded within five days, and the Greek forces were decisively defeated. During the follow-up operation on September 2, 1922, Greek Commander-in-Chief General Trikopis and 2nd Corps Commander General Digenis, 13th



Division Commander Colonel Kaimpales, 190 officers and 4400 privates, and six artillery units, who fled to reach Uşak, were captured.

The surviving enemy units had to be pursued vigorously and rapidly, without interruption, to ensure their destruction without allowing the Greeks to bring reinforcements into Anatolia or shift forces elsewhere. The battles gave the Turkish Army a situational advantage that would win the whole war. It was necessary not to allow the gathering of scattered enemy units retreating in the direction of Uşak. In order to prevent this, it was necessary to capture and defeat the enemy corps withdrawing from the Eskişehir region, and to enter İzmir quickly, continuing the forward operation with the main forces. After this assessment, the Commander-in-Chief gave his historic order: "Armies, your first target is the Mediterranean, forward"

Troops receiving this directive generally performed the following follow-up tasks:

- Cavalry Corps: advanced in the general direction of Salihli-Manisa. It prevented the withdrawal of the enemy troops from Uşak, and caused minor damage to the railway.

- 1st Army: It advanced in the general direction of Uşak - Salihli - İzmir and advanced to Manisa from the north with some of its forces.

- 2nd Army: Followed in the direction of Gediz-Sındırgı-Dikili.

- 3rd Corps: 1st Division, Crew Cavalry Division, Badger Detachment arrived in the Sea of Marmara in the direction of Bandırma.

- Kocaeli Group: It stayed in the Bilecik-Yenişehir region with its weak troops, followed in the direction of Bursa with its main forces.

The pursuit operation was carried out very severely and tightly. The enemy could not hold on anywhere. The Turkish army recaptured Balıkesir on September 6, and İnegöl and Yenişehir on the northern axis. It liberated Aydın on September 7, Manisa on September 8, and the 1st Corps arrived in Kemalpaşa, the 2nd Corps in Manisa, and the 4th Corps in Turgutlu. Before noon on September 9, 1922, Turkish cavalry entered İzmir. On September 10, the Commander-in-Chief and the Western Front Command and the 1st Corps entered İzmir. Bursa was liberated on September 11, 1922.

As for the Greek army; The size of the Greek Army of Asia Minor, consisting of twelve infantry and one cavalry divisions and six independent regiments, was 218,000 according to Greek sources. Of these, six divisions and four independent regiments were completely destroyed. The six surviving divisions and two independent regiments were also unequipped, exhausted, and withdrew with few present. The death toll of the Greek army was over 100,000. The number of prisoners taken was 20,000 people.

These battles, under the Commander-in-Chief of Gazi Mustafa Kemal Atatürk, once again proved to the whole world that the Turkish nation and its heroic army are capable and powerful, and that the Turkish nation is an unenviable nation. The effect of this great victory exceeded Turkey and set an example for the liberation struggle of other colonized and oppressed nations.

An example of total war as a nation was given in the Great Offensive and follow-up operation (Strategic Offensive Phase), which was the last phase of our War of Independence. While the army was fighting at the front, supplies were carried out by the elderly, women and children who could not participate in the war.

As a result of the Great Offensive and the Battle of the Commander-in-Chief, the Greeks' desire to reach Ankara and invade Anatolia completely disappeared, and the policies of the imperialist states, especially England, that supported it, went bankrupt.

This great military victory paved the way for political victories. The signing of the Mudanya Armistice Agreement, which eliminated Mondros, led to the liberation of Eastern Thrace and the elimination of the Sèvres Project prepared by the Entente Powers. It made the nation independent and the Turkish homeland indivisible.



# Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5.- 8. Seviyeler) Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu \*

## Turkish And Turkish Culture Textbooks (5-8th Levels) Meet The Writing Skill Outcomes

Cemalettin CANBOLATER\*\*  
Prof. Dr. Nezir TEMUR\*\*\*

### Öz:

Bu çalışmanın amacı yurt dışındaki Türk çocukları için 2019 yılında hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma becerisi kazanımlarını karşılaması açısından değerlendirmektir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayımladığı 5, 6, 7 ve 8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki yazma etkinlikleri, 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'ndaki kazanımlar yönünden incelenmiştir. Çalışmanın örnekleme 2019 yılında hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki yazma etkinlikleri ve 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'dır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizinin kullanıldığı çalışmada TTK ders kitapları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki (5-8. seviyeler) yazma etkinliklerinin ne kadarının TTK Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımlarına uygun olup olmadığı ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada

\* Bu makale Cemalettin Canbolater'in Prof. Dr. Nezir Temur danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5-8. Seviyeler) Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Cemalettin Canbolater Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ankara, Türkiye cemalettincanbolater@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6051-8387

\*\*\* Prof. Dr. Nezir Temur Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Ankara, Türkiye ntemur@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-8052-1927

görülmüştür ki 5, 6, 7, 8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin bazıları TTK Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları tam anlamıyla karşılamamaktadır. TTK ders kitaplarına biçimsel olarak bakıldığında yazma sembollerinin beceri alanlarıyla örtüşmediği etkinlikler görülmüştür. Sembol yazmaya yönelik etkinlik okumaya ait olabilmektedir. İçerik olarak incelendiğinde ise Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin çoğu kontrollü ve güdümlü yazma yöntemlerine örnek oluşturacak niteliktedir. Bu yazma yöntemlerinde öğrenciye dil zevki ve bireysel yazma becerisi vermekten ziyade dilin temel kurallarını kavratmak amaçlanmaktadır. Yazma etkinlikleri kelime ve cümle boyutunda kalarak tam bir metin özelliği taşımamaktadır. Diğer bir deyişle kelime eşleştirme, boşluk doldurma, yanlış yazılan kelimeleri yeniden yazma, metin altı soruları cevaplama, noktalama ve yazım hatalarını düzeltme gibi geleneksel olan (biçimsel ve işlevsel yaklaşım gibi) yaklaşımlara örnek oluşturacak yazma etkinlikleri tercih edilmiştir. YDTÇ'ye yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin daha çok kavram oluşturmaya ve dil zevki vermeye yönelik yazma etkinliklerinden oluşması onların Türk dili ve Türk kültürü ile olan bağlarını güçlendirecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, yazma becerisi

#### **Abstract:**

The aim of this study is to evaluate the writing activities in the 5th, 6th, 7th and 8th level Turkish Language and Culture textbooks prepared for Turkish children abroad in 2019 on the basis of meeting the writing skill acquisitions in the 2018 Turkish Language and Culture Curriculum. For this purpose, the writing activities in the 5th, 6th, 7th and 8th level Turkish Language and Culture textbook published by the Ministry of National Education in 2019 were examined in terms of the achievements in the 2018 Turkish Language and Culture Curriculum. The sample of the study is the writing activities in the 5th, 6th, 7th and 8th level Turkish Language and Culture textbook prepared in 2019 and the 2018 TLC. In the study, document analysis was used in which is one of the qualitative research methods, TLC textbooks were examined by content analysis method. As a result of this study, it has been revealed how much of the writing activities in the Turkish Language and Culture textbook (levels 5-8) are suitable for the writing outcomes in the TLC Course Curriculum. In the research, it was seen that some of the writing activities in the 5th, 6th, 7th, 8th level Turkish Language and Culture textbooks do not fully meet the gains in the TLC Course Curriculum. When the TLC textbooks were examined formally, it was seen that the writing symbols did not coincide with the skill areas. While the symbol is for writing, the activity may belong to reading. When examined in terms of content, most of the writing activities in the TLC Culture coursebooks were set an example for controlled and guided writing methods.

In these writing methods, it is aimed to make the student comprehend the basic rules of the language rather than to give language pleasure and individual writing skills. Writing activities remain in word and sentence dimensions and do not have

a full text feature. In other words, writing activities that set samples for traditional approaches (formal and functional approaches) such as word matching, filling in the blanks, rewriting misspelled words, answering subtext questions, correcting punctuation and spelling errors were preferred. The fact that the writing activities in the textbooks prepared for TCA consist of writing activities aimed at creating more concepts and giving language pleasure will strengthen their ties with the Turkish language and Turkish culture.

**Key Words:** Turkish children living abroad; Turkish and Turkish Culture class; writing, Language education

## Giriş

Dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan “iletişim aracı (anlatma aracı)” olmasının yanında bireylerin kendi toplumlarına aidiyetlerini sağlayan “sembol (kimlik)” olma özelliği de vardır. Her millet kendi değerlerini (gelenek, görenek) dil aracılığı ile gelecek nesillere aktarır. Bu aynı zamanda kültürlenme ve kültür aktarımını da sağlar. Bir milletin kültürünü sürdürmesi de ana dili öğretimini sağlıklı bir şekilde uygulamasıyla mümkündür. Ana dili eğitiminin genel amaçları bu iki temel yani araç ve sembol olma özelliğine dayanmaktadır. Araç olma özelliği duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde, kavramlaştırmada ve iletişim kurmada kendini gösterir. Sembol olması ise bireyin içinden çıktığı topluma aidiyetini yani kimliğini ifade eder. Bir insanın bilişsel ve duygusal olarak bağlı olduğu milletin değerlerini taşıması ana diline bağlıdır.

Doğal ve beşeri faktörlerden dolayı insanların bir yerden bir yere zorunlu veya gönüllü olarak yapmış oldukları yer değiştirmelerini göç olarak tanımlayabiliriz (Türkçe Sözlük, 2011). Tarihî süreçte göç hareketlerinin nedenleri toplumların içinde bulunduğu şartlara göre değişebilmektedir. Yakın geçmişteki göçler incelendiğinde İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan sanayileşme yarışına bağlı olarak Akdeniz ülkelerinden Avrupa ülkelerine yapılan işçi göçleri ön plana çıkmaktadır. Yaşanılan bu göçlere 1960 yılından itibaren ülkemizde dâhil olmuştur. Avrupa ülkeleri ile (başta Almanya olmak üzere) yapılan “İşçi Göçü” anlaşmaları ile başlayan ülkemizden yurt dışına yapılan işçi göçü günümüzde 6,5 milyona ulaşmıştır. Ülkemizden yapılan bu göçlerle birlikte yurt dışındaki vatandaşlarımızın çeşitli sorunları ortaya çıkmıştır. En başta gelen sorunlardan biri de çocukların dil eğitimidir. Özellikle yurt dışına giden işçi ailelerinin çocuklarının ana dilde eğitim görmemesi nedeni ile kendi dil ve kültürlerine yabancılaşmaları önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Yurt dışına giden birinci nesil Türk işçiler belirli bir dil ve kültür birikimi ile gittikleri için kendi değerlerini koruma konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmalar da sonraki nesillerde dil ve millî kültürü koruma ile ilgili çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Şen'e göre (2015), yurt dışındaki Türklerle ilgili dil, eğitim, uyum sorunlarının varlığı ancak ikinci kuşak Türklerde fark edilebilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 62. Maddesi'nde: “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.” (<https://www.mevzuat.gov.tr>) denilmektedir. Bu maddeden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçenin yurt dışındaki Türk çocuklarına öğretilmesi 1986'dan itibaren bir öğretim planı dâhilinde yürütülmektedir. 1986 yılında “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları” adıyla dört öğretim programı yayınlanmıştır. 1986 yılında ilk kez hazırlanan ve yurt dışında uygulanması planmış bu programa öğretim materyali hazırlanmamıştır. MEB daha sonra 2000 yılında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları” adıyla yeni bir program daha yayımlanmıştır. Yine bu programda da ders materyali hazırlanmamıştır. 2006 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının

360 Sayı, 14.09.2006 tarihli kararıyla kabul ettiği, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” yayımlanmıştır. . 2006 yılında yayınlanan bu programın öncekilerden farkı (1-10. sınıflar düzeyinde) tek bir program olarak hazırlanmış olması ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” konularını da içermesidir. Ayrıca 2006’dan itibaren yürürlüğe giren programda Türkçenin yabancı dil olarak okutulmasına yönelik hazırlanmış program artık uygulamadan kaldırılmış ve yine öğretim materyali hazırlanmamıştır. 2009 yılında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” adıyla yeni bir öğretim programı yayımlanmıştır. 2009 yılında hazırlanan bu programda TTK Dersi Öğretim Materyalleri; 1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar için 4 adet ders kitabı, 4 adet çalışma kitabı ve 1 adet öğretmen kılavuz kitabı baskıya hazır nüshaların okutulması Kurulun 16.11.2009 tarih ve 207 sayılı kararıyla uygun görülmüştür. Bu kitaplar yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik Türkiye’de devlet eliyle hazırlanmış ve ücretsiz olarak yurt dışına gönderilen ilk ders materyalleri olma özelliğine sahiptir. Son olarak 2018 yılında “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler” adıyla yayımlanmıştır. Bakanlık tarafından 2018’de revizyonu yapılan programa yönelik öğretim materyali hazırlama çalışması da 2019’da tamamlanmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2019: s. 126, 127, 128). 2018 programına göre hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, 2019 yılından beri ders materyali olarak kullanılmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı’nda, Türkçe ve Türk kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların burada kültür farklılaşmasına maruz kalarak ana benliklerinden uzaklaşmaması için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arasılık becerilerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır (MEB 2018: s. 2). Bu yönüyle 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretim programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özneli kullanmalarının sağlanması,
- söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp sevmek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlenmesi hedeflenmiştir (MEB 2018: s. 2).

Temel dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) birbiriyle sıkı bir bağlantı içerisinde. Temel becerilerin birinde yaşanacak bir aksaklık diğer becerileri de etkileyecektir. Göçer’in (2018), Johnson’dan (2017) aktardığına göre dört dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın her biri birbirini geliştirmek için birlikte



çalışır. Diğer insanları işitmek ve dinlemek, çocukların konuşma becerisini geliştirir. Yazma, sesle ilgili bilginin gelişmesine yardım eder ve okumanın akıcılığını artırır. Okuma daha iyi yazmaları için öğrencilere yardım eder. Bir çocuğun daha akıcı okumasını sağlamanın bir yolu da onun akıcı yazmasını sağlamaktır. Birlikte işleyen dört dil becerisi birbirini güçlendirir. Yurt dışındaki Türk çocuklarına okulda kazandırılan dil becerileri okuma ve yazma becerisidir. Örgün eğitimle birlikte kazandırılan yazma becerisi çocukların duygu ve düşüncelerini bir düzene sokması ve diğer dil becerilerini desteklemesi bakımından son derece önemli bir beceridir. Yazma, bilgiden çok beceriyi gerektirmektedir. Beceri ise uygulama ile kazanılır (Tartar 2013). Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazma amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Kişisel gelişimin sağlanmasında yazının önemli bir yeri vardır. Yeni bakış açıları kazanmada, bilgi birikimi oluşturmada ve bu birikimin diğer insanlara aktarılmasında yazı önemli bir yere sahiptir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde yazma becerisi çalışmaları bilginin yapılandırılması ve kalıcı hâle getirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle dikte çalışmaları yanlışların çocuklar tarafından fark edilip düzeltilmesinde ve dil bilinci oluşturulmasında öğrencilere yol gösterecek niteliktedir. Barın (2006), yurt dışındaki Türk çocuklarının yaşadığı kavram kirliliğini ve bu kavram kirliliğinin çocuklarda oluşturduğu baskıyı ve bu sıkıntılara çözüm oluşturacak olan dikte çalışmalarının yurt dışındaki Türk çocuklarına gereği gibi uygulanmasının son derece önemli olduğunu savunmaktadır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına, Türkçenin güzel söyleyişlerini kazandırmada ve onların yanlışlarını kendilerinin fark etmelerini sağlayıp farkındalık oluşturmada amacına uygun şekilde uygulanan yazma çalışmaları faydalı olacaktır. Bunun için dikte çalışmasının yanında döngüsel yazma çalışmaları da yapılabilir. Öğrencinin yazdığı metinlerin öğretmence incelenmesi ve ardından sınıf ortamında öğrenciler tarafından düzeltilmesi ve tekrar öğretmenin kontrolünden geçmesi suretiyle ortaya bir döngü çıkmaktadır. Döngüsel yazma etkinliğini, Takıl (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için uygulamış olsa da iki dilli Türk çocuklarının yazma becerilerini geliştirmesi ve dil bilinci kazandırılması açısından döngüsel yazma etkinliğinin de uygulanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana vatanları ve Türk kültürü ile olan en önemli bağları Türkçedir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları bu bağın güçlenmesine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Özellikle örgün eğitimle birlikte kazandırılan anlatma becerilerinden yazma becerisi etkinliklerinin dil bilincini kazandırmada, kavram oluşturup kendini ifade etmede, hataların düzeltilip daha doğru ve anlaşılır bir iletişim kurmada önemi çok büyüktür. Bu nedenle yazma becerisinin kazanımlara uygun şekilde uygulanması Türkçe ve Türk kültürü derslerinin amacına ulaşması bakımından da önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı: Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan, Türkçe ve Türk Kültürü (5-8. seviye) ders kitaplarında bulunan yazma etkinliklerinin Türkçe kazanımlarına uygunluk düzeylerini el almaktır. Bu amaçla T.C. Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanmış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü 5, 6, 7, 8. seviye ders kitapları yazma etkinlikleri bakımından ele alınacak ve ortaya konan veriler 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na göre değerlendirilecektir.

### **Araştırmanın Yöntemi ve Çalışma Deseni**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulunun 15.05.2018 tarih ve 77 sayılı kararıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak 5, 6, 7, 8. seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri tek tek tespit edilerek Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'ndaki (2018) yazma kazanımları ile karşılaştırılacaktır.

### **Evren ve Örneklem Çalışma**

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki incelenecek metinlerden oluşacaktır. Bu amaçla yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki yazma becerileri konu edinilecektir.

### **Verilerin İncelenmesi Ve Bulgular**

Yukarıda söz edilen hedefler doğrultusunda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitaplarda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde, her seviye için belirlenen 8 temanın işlenmesi öngörülmüştür. TTK Dersi Öğretim Programı'nda seviyelere göre alt temalar oluşturularak hiyerarşik biçimde sıralanmıştır. Temalar alfabetik olarak sıralanmıştır ancak kitaplar hazırlanırken şu tema sıralamasının dikkate alınması önerilmektedir: "1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa." Bu temaların altında her temaya ait alt temalar TTKDÖP'de verilmiştir.

Bu çalışmaya konu olan 5-8. seviye yazma kazanımlarında: 5. seviyede 8 yazma kazanımı, 6. seviyede 8 yazma kazanımı, 7. seviyede 11 kazanım ve 8. seviyede 11 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Toplamda TTKDÖP'de 5-8. seviyeler için 32 yazma kazanımı bulunmaktadır.

Aşağıdaki görselde 5. seviye TTK ders kitabı 42. sayfada bulunan bir yazma etkinliği örnek olarak verilmiştir.

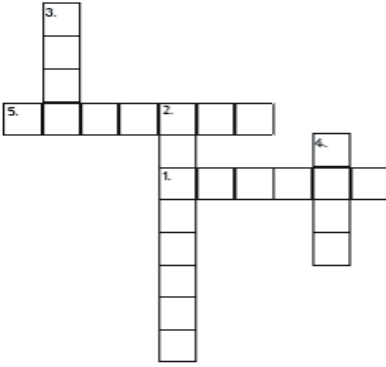


Saf, değişmemiş, üstün insan türü yok ..... on binlerce yıldır insanlar kıtadan kıtaya göçtüler ..... toplumlar birbirleriyle karıştı. .... hepimiz, aynı değere sahip olmayı hak ediyoruz.

Atatürk,  
"Doğruyu söylemekten  
hiçbir zaman  
korkmayınız.  
diyor."

Cümledeki yazım hatasını gördün mü?  
Cümleyi doğru şekilde tekrar yazar mısın?

.....  
.....  
.....



Bu temada öğrendiğimiz bazı kelimelerle bir bulmaca hazırladık. Haydi çözelim!

1. Bir kolun iki ucuna asılı iki kefedен oluşan tartı.
2. Tıpkıçekim.
3. Yeryüzündeki altı büyük kara parçasından her biri, ana kara.
4. Asmanın taze veya kuru olarak yenilen ve salkım durumunda bulunan meyvesi.
5. Güzel sanatların herhangi bir dalında yaratıcılığı olan, eser veren kimse.

42

## 5. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Türkçe ve Türk Kültürü 5. Seviye Ders kitabı 8 temadan oluşmaktadır. Ders kitabında sırasıyla "Ben ve Ailem, Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, Oyun ve Eğlence, Bayramlar ve Kutlamalar, Gezelim Görelim, Geçmişe Açılan Kapı, Sanat ve Edebiyat, İnsan ve Doğa" adlı temalar yer almaktadır. Bu temalara yönelik TTKÖP'de 8 yazma kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımlara yönelik yazma etkinlikleri TTK ders kitaplarında aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

### 1. Tema: Ben ve Ailem Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

"On Parmağında On Marifet" adlı konudan sonra sayfa 15'te slogan oluşturmaya ilişkin yazma etkinliği sunulmuştur. Bu etkinlik "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 15'te 2. yazma etkinliğinde ve sayfa 18'deki yazma etkinliği TTK.4.20. "Form-ları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

## **2. Tema: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 42 1. yazma etkinliği geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanılmasına yöneliktir. Bu etkinlik TTK.4.18. "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 42 2. yazma etkinliği yazım ve noktalamaya ilişkindir. TTK.4.7. "Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular." kazanımıyla uyumludur.

## **3. Tema: Oyun ve Eğlence Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

3. temada yazma becerisi kazanımına yönelik etkinlik tespit edilememiştir.

## **4. Tema: Bayramlar ve Kutlamalar Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 66'daki yazma etkinliği metin tamamlamadır. Bir şiire dörtlük ve başlık eklenmesi istenmiştir. "TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur. Bu etkinlik kontrollü yazma örneğini oluşturmaktadır.

Sayfa 78'deki yazma etkinliği Atatürk'ün çocuklara yaptığı bir konuşmayı içermektedir. Bu konuşmadan hareketle yazma çalışması oluşturulması hedeflenmiştir. Empati kurarak yazma örneği olan bu çalışma TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

## **5. Tema: Gezelim Görelim Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 83'te nadir kelimesinin yerine getirilebilecek ifade sorulmuştur. Bu etkinlik TTK.4.9. "Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır." kazanımıyla uyumludur.

## **6. Tema: Geçmişe Açılan Kapı Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 100'deki yazma etkinliği geçiş ve bağlantı ifadelerinin kazandırılmasına yöneliktir. Kontrollü yazma örneğini yansıtmaktadır. TTK.4.18. "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 101 3. etkinlikte "Türk marşının sözleri nasıl olmalıdır?" sorusuna yönelik grup olarak yazma etkinliği sunulmuştur. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 110 2. etkinlik yazım hatasına yöneliktir. Bu etkinlik TTK.4.7. "Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 110 3. Etkinlikte ise yazma öncesi beyin fırtınası yapılması istenmiştir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 111’deki etkinlikte kelime havuzundan hareketle yazma çalışması oluşturulması hedeflenmiştir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

### 7. Tema: Sanat ve Edebiyat Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 118’de “Duyulardan hareketle yazma etkinliği vardır.” Bu etkinlik TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular. Sayfa 129’daki etkinlik kelimelerin hatırlanmasına yöneliktir. TTK.4.9. “Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

### 8. Tema: İnsan ve Doğa Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 139’daki etkinlikte “Kartallar evcilleştirilebilir mi?” “TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 144’te slogan oluşturma etkinliği yer almaktadır. “TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 145’teki temada öğrenilen güvercin, kartal vd. hayvanlar hakkında özet oluşturulması hedeflenmiştir. “TTK.4.21 Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Tablo 1.

5. Seviye TTK Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin TTK Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarıyla Eşleştirilmesi

TTK.4.YAZMA 5. SEVİYE	
Kazanım	Kullanım sıklığı
TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.	2
TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.	4
TTK.4.16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	1
TTK.4.18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	2
TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	0
TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.	2
TTK.4.20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.	1
TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.	6
<b>Toplam</b>	<b>18</b>


Tablo 1'e göre 5. seviye TTK ders kitabındaki 8 yazma kazanımına denk gelen 18 yama etkinliği tespit edilmiştir. Sadece TTK. 4.7. "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler." kazanımına uygun yazma etkinliği tespit edilememiştir. En fazla etkinlik TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." yazma kazanımına aittir. Ayrıca TTK ders kitabının "Oyun ve Eğlence" temasında yazma kazanımına ilişkin bulguya rastlanmamıştır.

Aşağıdaki görselde 6. seviye TTK ders kitabı 15. sayfada bulunan bir yazma etkinliği örnek olarak verilmiştir.


Yaklaşık 60 yıldır Türkler Almanya'da bulunuyor. İlk işçiler İstanbul'daki Sirkeci Garı'ndan trenlerle Almanya'ya gitmiş. İlk giden işçiler bugün çocukları ve torunlarıyla Almanya'da yaşıyorlar.

Türk işçiler ilk zamanlarda dil bilmedikleri için büyük zorluklar yaşamışlar. Zaman içinde buldukları ülkenin dilini öğrenmişler. Böylelikle yaşadıkları ülkeye daha kolay uyum sağlamışlar.


Gurbetteki Türklerin çoğu Türk mahallelerinde yaşıyor. Orada komşuluk ilişkileri sürüyor. Türkiye'deki akrabalarıyla da görüşüyorlar. Aile bağları kopmadan devam ediyor.



Sirkeci Garı'ndan Almanya Yolculuğu



Gurbete Gitmek İçin Başvuru Yapan Türkler



Sirkeci Garı'ndan Almanya'ya Uğurlanan İşçiler

**ETKİNLİK**

Verilen örneği inceleyin. Diğer eşleştirmeleri de siz yapın.

İletişim problemi yaşamışlar

Ailelerini getirmişler

Sıla özlemi çekmişler

çünkü

memleketlerine uzun süre gidememişler.

geldikleri ülkenin dilini bilmiyorlarmış.

buldukları ülkede uzun süre kalacaklarını düşünmüşler.

15

## 6. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Bulgular

5. seviyede olduğu gibi 6. seviye TTK ders kitabında da 8 tema bulunmaktadır. Bu temalara yönelik TTKÖP'de 8 yazma kazanımı bulunmaktadır. Temalara göre 6. seviye TTK ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri şu şekildedir:

## 1. Tema: Ben ve Ailem Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Burası Berlin adlı metnin sayfa 15'teki etkinliği "Çünkü" geçiş ve bağlantısı ifadesi kullanılarak oluşturulan yazma etkinliğidir. Yazma etkinliğinde 6 cümle örneği verilmiştir, verilen cümle örneklerine "çünkü" bağlacını getirerek anlamlı bir yapı oluşturulması istenmiştir. Yazma sembolü verilerek "çünkü" bağlacına uygun cümlelerin çizgi çekilerek eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlik TTK.4.18. "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 17'deki "İzne giderken hangi ulaşım araçlarını kullanıyorsunuz?" soru kökünden hareketle gerekçe unsuru olan "çünkü" den sonra yapıya uygun ifade ile tamamlamak amaçlanmıştır. Etkinlikte yazma sembolü ve yönergeye yer verilmiştir. TTK.4.18. "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır." kazanımıyla uyumludur.

"Türkiye ile Haberleşme" metni sonrası sayfa 19'daki etkinlikte tebrik ve kutlama mesajı oluşturulması hedeflenmiştir. Bu etkinlikte sembol kullanılmış ancak yönerge yetersiz bulunmuştur. "TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 24'te "Memleket İsterim" adlı metin okunduktan sonra metne dair unsurların tespit edilmesi istenmiştir. Yazma sembolü kullanılmış fakat bu etkinlik okuma anlama becerisini içeren bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

Sayfa 25'te "Memleketim" adlı metin dinleme faaliyeti içinde sunulmuştur. Memleketim adlı şiirin mısralarının bir bölümü verilmemiştir. Dinleme esnasında kaydı durdurarak eksik bölümler tamamlanması istenmiştir. Dinleme ve yazma becerisi birlikte kullanılmıştır. Gündümlü yazma örneğidir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

## 2. Tema: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 33 "Dünyamız" adlı metin sonrası etkinlikte yönergeye yer verilmiştir. Etkinlikte metinden örnek cümleler sunulmuştur. Cümlede eksik bırakılan ifadenin metinden hareketle tamamlanması istenmiştir. Okuma ve yazma becerisi birlikte kullanılmıştır. TTK.4.9. "Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 34'teki etkinlikte fotoğraflardan hareketle farklı olanı tespit edilmesi istenmiştir. Konuşma becerisi ve yazma becerisi birlikte kullanılmıştır. Daha çok konuşma becerisine yönelik bir etkinliktir.

Sayfa 46'da tema sonu değerlendirme bölümündeki etkinlik temada karşılaşılan görselleri tespit etmeye yönelik bir etkinliktir, temadaki görseller tespit edilip işaretlenir. "TTK.4.20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

### 3. Tema: Oyun ve Eğlence Teması Yazma kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 49'daki etkinlikte görselden hareketle tahmin etmeleri istenmiştir. Görseli betimleme amaçlanmıştır. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 51'deki etkinlikte metinden hareketle boşlukları doldurma etkinliğidir. Dikte çalışması örneğidir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 57 "Diş Ağrısı" adlı metin sonrası metne yönelik değerlendirme etkinliği (e-posta) sunulmuştur. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 64'te 1 ve 2. etkinlikte temada karşılaşılan görselin tespit edilmesi istenmiştir. TTK.4.20. "Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

### 4. Tema: Bayramlar ve Kutlamalar Teması Yazma kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 69'da "Dini Bayramlarımız" adlı metnin okunduktan sonra anlatılmak istenen düşüncüyü bir cümle hâlinde ifade edilmesi istenmiştir. Bu etkinlikte yazma ve okuma simgesi kullanılmıştır. Etkinlik okuma becerisi içerisinde değerlendirilmiştir.

Sayfa 75'teki etkinlikte "Elini öptüğünüz büyükleriniz size ne diyorlar?" sorusu sonrası örnek durum paylaşılmıştır. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin not alması istenmiştir. Bu etkinlik aracılığıyla değerlerin, kalıp ifadelerin öğrenilmesi hedeflenmiştir. "TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 80'deki Gazete Haberi sonrası etkinlikte tema çerçevesinde paylaşılan hayvan görselleri yer almaktadır. Fotoğrafların altı boş bırakılmıştır. Paylaşılan hayvanların yavrularının tespit edilmesi ve eşleştirilmesi istenmiştir. TTK.4.20. "Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 81'de paylaşılan etkinlikte dinleme, okuma ve yazma simgesi yer almaktadır. Hayvan görselleri yer alan etkinlikte yönergelerden hareketle sırayla sorular cevaplanır. Konuşma becerisine yönelik bir etkinliktir.

### 5. Tema: Gezelim Görelim Temasına İlişkin Bulgular

Sayfa 100'deki etkinlikte Van kedisi ile ilgili dinleme faaliyeti sonrası ilginç gelen bilgilerin not alınması istenmiştir. "TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

### 6. Tema: Geçmişe Açılan Kapı Temasına İlişkin Bulgular

Bu temada daha çok okuma, dinleme ve konuşma becerisi alanına dönük etkinlikler yer almaktadır. Yazma kazanımına ilişkin etkinliğe yer verilmemiştir.



## 7. Tema: Sanat ve Edebiyat Temasına İlişkin Bulgular

Sayfa 127’de farklı şiirlerden alınan mısralardan hareketle “Hangisi daha güzel?” tespitinde bulunarak gerekçesinin yazılması istenmiştir. Okuma ve yazma simgesi birlikte kullanılmıştır. TTK.4.16. “Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 128’de Sanat Nedir? Adlı metin sonrası sunulan görsellerin hangi sanat dalı ile ilişkili olduğu tespit ederek boşluğa yazılması istenmiştir.

Sayfa 132’de Sakarya Türküsü adlı metinde dinleme esnasında boş bırakılan bölümlerin yazılması istenmiştir. Dinleme ve yazma becerilerinin birlikte kullanılması istenmiştir. Gündümlü yazma örneğidir. “TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 133’te yer alan etkinlik konuşma ve yazma simgesi kullanılmıştır. Bu etkinlikte konuşma, okuma ve yazma becerisi birlikte verilmiştir. Okunulan şiirden hareketle sorulan soruların cevaplanması istenmiştir. “TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımı ile ilişkilidir.

Sayfa 135’te Barış Manço’nun Nane Limon Kabuğu adlı şarkısını dinledikten sonra şarkıdan hareketle oluşturulan sorulara cevap verilmesi istenmektedir. Dinleme ve yazma becerileri birlikte verilmiştir. “TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

## 8. Tema: İnsan ve Doğa Temasına İlişkin Bulgular

Orman ve Biz metni sonrası sayfa 148’deki etkinlikte Ormanların yararları nelerdir? Sorusunun yanıtlanması istenmiştir. Bunun için ağaç görselindeki ilgili alanlara ve kutucuklu olan bölümlerin yazılması istenmiştir. Bu etkinlik “TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 150 ve 151’de dinleme ve yazma simgesi birlikte kullanılan etkinlikte verilerek “Ormanlar” adlı metninde boş bırakılan bölümlerin tamamlanması istenmiştir. Gündümlü yazma örneğidir. “TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 153’teki Ağaç adlı metin sonrası etkinlikte okuma ve yazma simgesi birlikte kullanılmıştır. Etkinlikte açık uçlu sorular yer almaktadır. Metinden hareketle soruların cevaplanması istenmektedir. “TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 160’ta tema sonu değerlendirme 2. etkinlikte temada karşılaşılan görsellerin tespit edilip işaretlenmesi istenmiştir. Bu etkinlik “TTK.4.20. Formları, yönergelerle uygun şekilde doldurur.” kazanımıyla uyumludur.

Tablo 2.

6. Seviye TTK Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin TTK Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarıyla Eşleştirilmesi

TTK.4.YAZMA 6. SEVİYE

Kazanım	Kullanım sıklığı
TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.	1
TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar	4
TTK.4.16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	1
TTK.4.18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	2
TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	0
TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.	0
TTK.4.20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.	4
TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.	8
Toplam	20

Tablo 2'ye göre 6. seviye TTK ders kitabında TTK öğretim programındaki 8 yazma kazanımına yönelik toplam 20 tane yazma etkinliği tespit edilmiştir. Tespit edilen yazma etkinliklerinden 8 tanesi TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımına yöneliktir. Ayrıca TTK.4.13. "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler." ve TTK.4.7. "Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular." kazanımlarına uygun yazma etkinliğine 6. Seviye TTK ders kitabında rastlanmamıştır. Ders kitabının 6. Teması olan "Geçmişe Açılan Kapı" adlı temada yazma kazanımına yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

Aşağıdaki görselde 7. seviye TTK ders kitabı 56. sayfada bulunan bir yazma etkinliği örnek olarak verilmiştir.

**OYUN VE EĞLENCE**

Sıra bendeydi. Topu güzelce kiremitlere hizaladım. Bütün gücümlle fırlattım. Top kiremitlerin hepsini devirmişti. Bizim takımın oyuncuları kiremitleri yeniden dizmeye çalışırken diğer takımın oyuncuları da bizim takım oyuncularını vurmaya başlamışlardı. Bizim takımda sadece iki kişi kalmıştık. Ben kaçırıyordum diğer arkadaşım da kiremitleri dizmeye çalışıyordu. Top diğer takımın oyuncularından Ahmet'in elindeydi.

Ahmet tam beni vurmaya hazırlanırken birden ayağımla bir taşa takıldı ve yere düştüm. Ahmet beni kolaylıkla vurabilecekkken topu yere bırakıp yanıma koştu. Diz kapağımlı kaniyor, canım çok acıyordu. Ahmet cebinden mendilini çıkarıp diz kapağımlı sardı.

"Mendilim temiz, annem evden çıkarken cebime koydu." dedi.

Ahmet beni vurup oyunu kazanabilecekkken benim zor durumda olduğumu anlamış, yanıma koşmuştu. Ben oyundan çıktım. Bir ağacın dibine oturdum. Karşı takımdan da Ahmet oyundan çıktı. Yanıma oturdu. "Beni neden vurmadin?" diye sordum. Ahmet: "Hayatta kazanmaktan daha önemli şeyler vardır. Bunlardan biri de dostluktur." dedi. O günden beri dostluğumuz hiç bitmedi. Ahmet, benim en yakın dostumdur ve hep öyle kalacaktır.

Mustafa YOGURTCU


**ETKİNLİK**

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayın.

1. Takımlardaki çocuk sayısı nasıl belirlenmektedir?
2. Oyunda ilk atışın hangi takım tarafından yapılacağı nasıl seçilmektedir?
3. Ahmet, yere düşen arkadaşısını neden vurmamıştır?

**ETKİNLİK**

Karekodu okutarak "Yedi Kiremit" in nasıl oynandığını izleyebilirsiniz.



**ETKİNLİK**

Okuduğunuz metni özetleyin. Metni özetlerken yandaki maddeleri dikkate alın.

**Yedi Kiremit Hikâyesinin Özeti**

1. Önemli bilgileri ve gereksiz ayrıntıları atın.
2. Metnin ana düşüncesine temas eden cümleleri kullanın.
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine kısaca yer verin.
4. Metnin bütünlüğünün bozulmamasına dikkat edin.

.....

.....

.....

.....

— 56 —

## 7. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Bulgular

8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında 8 tema bulunmaktadır. Bu temalara yönelik TTKÖP'de 11 yazma kazanımı bulunmaktadır. Temalara göre 8. seviye TTK ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri şu şekildedir:

### 1. Tema: Ben ve Ailem Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 15'te Aile adlı metinde geçen akrabalık isimlerinin yazılması istenmektedir. Okuma ve yazma becerisine yönelik bir etkinliktir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Aile adlı metin sonrası sayfa 17'de ki etkinlikte akrabalık isimleri ve anlamları sıralanmıştır. Akrabalık isimlerini anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlik

TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 17’de yazma simgesi kullanılmış fakat metin altı soruları içeren bir etkinliktir. Okuma becerisine yönelik bir etkinliktir.

Sayfa 18’de ninni örneği verilmiştir. Bu örnekten hareketle ninni yazılması istenmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 20’deki etkinlik şiir örneği verilmiştir ve şiire başlık verilmesi istenmiştir. TTK.4.13. “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 22’deki etkinlikte Türkiye’deki bir arkadaşınıza okulunuzu ve eğitiminizi anlatan bir metin yazım örneği istenmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 27’deki etkinlik düğün hakkında bilgi sunulan metin sonrası yaşadığınız bölgedeki düğün kültürü ile Türk düğünlerini karşılaştırarak bir analiz edilmesi istenmiştir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

## **2.Tema: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 36’da Toko adlı metin yer almakta ve Toko yolculuğa çıkmaktadır. Etkinlikte Toko’nun yolculukta nelerle karşılaşmış olabilir, sorusu yöneltmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 37’de Bir Dünya Düşünürüm metni sonrası etkinlikte öğrencilerin hayal gücünü ifade etmeleri için bir etkinlik sunulmuştur. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 39’da evrensel değerlere yönelik bir yazı çalışması istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilere yazıyı nasıl planlayıp neye göre yazacaklarına dair herhangi bir yönerge verilmemiştir. “TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 46’da vakıf örneklerinden sonra sunulan etkinlikte vakıf kurma etkinliği paylaşılmıştır. Bu etkinlikte vakfın nasıl kurulacağına yönelik yönergeler verilmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 46’da ikinci etkinlikte slogan oluşturma etkinliği paylaşılmıştır. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 47’de insanın sorumlulukları hakkında bir konuşma taslağı hazırlanması istenmiş ve bu taslağın hazırlanmasına yardımcı olması için sorular oluşturulup yanlarına cevapların yazılması istenmiştir. Simge ve yönerge birlikte verilmiştir. TTK.4.20. “Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.” kazanımıyla uyumludur.

### **3.Tema: Oyun ve Eğlence Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 56'daki ilk etkinlik metin altı sorularına yönelik olmasına rağmen yazma sembolü ile verilmiştir. Bu etkinlik okuma becerisine yöneliktir.

Yedi Kiremit adlı metin sonrası sayfa 56'daki 2. etkinlikte Yedi Kiremit adlı metnin özeti yönergeye göre istenmiştir. Gündümlü yazma örneğidir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 60'taki etkinlikte yazma simgesi kullanılan etkinlik metin altı soruları cevaplanması istenmiştir. Okuma becerisine yönelik bir etkinliktir.

### **4.Tema: Bayramlar ve Kutlamalar Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Oruç adlı metin sonrası sayfa 74'te oruç ibadetinin diğer kültürdeki benzer ve farklı yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Mahya adlı metin sonrası sayfa 80'deki etkinlikte öğrencilerden mahya oluşturmaları istenmiştir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımına uygundur.

Sayfa 83'te İftar adlı metin sonrası sunulan etkinlikte ihtiyaç sahiplerine yapılan yardımlar hakkında yazı çalışmasını içermektedir. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 86'da Bayram Kutlaması adlı metin sonrası tebrik kartı oluşturma etkinliği yer almaktadır. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 87'deki etkinlikte ise diğer milletlerin bayram kültürü ile Türk kültürü ile benzer ve farklı yönlerine değinilmesi içermektedir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

### **5.Tema: Gezelim Görelim Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 96'da Ağrı Dağı ve Erciyes Dağı metinleri sonrası yazma etkinliği olarak Ağrı ve Erciyes Dağı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Adlı etkinlik TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 97'deki etkinlikte Erciyes'in tanımını yansıtan bir afiş hazırlanması istenmiştir. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 99'daki yazma sembolü kullanılan "Koşma" adlı şiirin etkinliği metne yönelik sorular içeren okuma anlama becerisini ölçen bir etkinliktir.

Sayfa 104'te boşluk doldurma etkinliği yer almaktadır. Kontrollü yazma etkinliğidir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 108'de yer alan Gezi rotası etkinliği TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

## 6. Tema: Geçmişe Açılan Kapı Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 115'te Müslümanların yardımlarını din, dil, ırk ayrımı yapmadan paylaşması konusunda düşüncelerin yazılması içermektedir. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Yardım Kumbaraları metni sonrası sayfa 121'de proje oluşturma etkinliği yer almaktadır. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Küresel Yardım Kuruluşumuz Kızılay metni sonrası sayfa 124'teki etkinlikte Kızılay'ın yardım paketleri hakkında yazma faaliyetleri sorulmaktadır. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 125'teki etkinlikte Türk toplumunda yardımlaşma konusunu içeren bir etkinliktir. TTK.4.16. "Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 126'da tema sonu değerlendirme çalışmalarında özet çıkarma etkinliği sunulmuştur. TTK.4.19. "Özet çıkarır." kazanımıyla uyumludur.

## 7.Tema Sanat ve Edebiyat Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 131 Çifte Minareli Medrese adlı metin sonrası etkinlikte siz olsaydınız ne yapardınız? TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 132 Yunus Emre metni sonrası Yunus Emre ile ilgili araştırma yazısı içeren bir etkinlik yer almaktadır. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 136 Eğri Minare adlı metin sonrası yazım ve noktalama etkinliği sunulmuştur. Bu etkinlik TTK.4.7. "Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 141 Ömer Seyfettin adlı metin sonrası metin tamamlama etkinliği yer almaktadır. TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." kazanımıyla uyumludur.

## 8. Tema İnsan ve Doğa Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 155'te atasözlerine yönelik bir etkinlik sunulmuştur. İsrاف etmemeyi vurgulayan atasözlerinin işaretlenmesi istenmiştir. TTK.4.20. "Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 156'da dinleme izleme sonrası boşluk doldurma etkinliğinin yapılması istenmiştir. TTK.4.21. "Yazma stratejilerini uygular." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 157'de geri dönüşüm kavramlarına yönelik etkinlik yer almaktadır. TTK.4.20. "Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.

Tablo 3.

7. Seviye TTK Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin TTK Öğretim programındaki Yazma Kazanımlarıyla Eşleştirilmesi

## TTK.4.YAZMA 7. SEVİYE

Kazanım	Kullanım sıklığı
TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.	1
TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar	12
TTK.4.16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	1
TTK.4.17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.	0
TTK.4.18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	0
TTK.4.19. Özet çıkarır.	1
TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	1
TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.	1
TTK.4.20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.	2
TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.	10
TTK.4.22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler.	0
Toplam	29

Tablo 3'e göre 7. seviye TTK ders kitabında 11 tane TTK öğretim programındaki yazma kazanımlarına yönelik toplam 29 tane yazma etkinliği tespit edilmiştir. En fazla etkinlik TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." Kazanımına yönelik verilmiştir. "TTK.4.17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir, TTK.4.18. "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır ve TTK.4.22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler." kazanımlarına yönelik 7. Seviye TTK ders kitabında yazma etkinliğine rastlanmamıştır.

Aşağıdaki görselde 8. seviye TTK ders kitabı 30. sayfada bulunan bir yazma etkinliği örnek olarak verilmiştir.

**BEN VE AİLEM**

Farklı farklı ülkelerden gelen öğrencilerin güzel ülkemizi görmesi beni çok mutlu etti. Bu öğrenciler hem dilimizi öğreniyorlarmış hem de ülkemizin tarihi ve kültürel yerlerini görme fırsatı buluyorlarmış. Ne güzel bir etkinlik!.. Gurur duydum doğrusu.

**ETKİNLİK**

Bana hediye edilen kitapçığı sizler de okudunuz. Okuduklarınızdan yola çıkarak aşağıdaki cümleleri "doğru" veya "yanlış" (✓) olarak işaretleyiniz.

Doğru / Yanlış

( ) ( ) 1. Türkçe Yaz Okulu programı iki yılda bir düzenleniyor.

( ) ( ) 2. Türkçe Yaz Okulu programında iletişim dili yalnızca Türkçedir.

( ) ( ) 3. Türkçe Yaz Okulu programının sonunda bütün öğrenciler İzmir'e gidiyor.

( ) ( ) 4. Öğrenciler, kapanış programından sonra bir hafta İstanbul'u geziyor.

Hadi bakalım Yusuf. Şimdi de Din Hizmetleri Müşavirliğine uğrayalım.

— 30 —

## 8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Bulgular

8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında 8 tema bulunmaktadır. Bu temalara yönelik TTKÖP'de 11 yazma kazanımı bulunmaktadır. Temalara göre 8. seviye TTK ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri şu şekildedir:

### 1. Tema: Ben ve Ailem Temasına Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 18'de büyükelçilik ve konsolosluk kelimelerini kavratmaya dönük bir etkinlik sunulmuştur. TTK.4.9."Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır." kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 21'deki etkinlikte kimlik başvuru formu doldurma etkinliği yer almaktadır. TTK.4.20. "Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur." kazanımıyla uyumludur.



Sayfa 22’de “müşavir” sözcüğünün anlamı sorulmuştur. TTK.4.9.“Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 30’da yazma sembolü kullanıldığı halde etkinlik örneği yazma becerisine değil okuma becerisine yönelik bir etkinliktir.

Sayfa 41’deki etkinlikte günü özetlemeyi içeren bir etkinliktir. TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 43 Tema sonu değerlendirme sorularında temanın öğrenciye kazandırdıkları sorulmuştur. TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur.

## **2.Tema: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 56’da Fatih Sultan Mehmet’in Fermanı adlı metinden hareketle öykü yazma etkinliği yer almaktadır. Öyküyü yazarken izlenecek yol bir yönerge ile verilmektedir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 57’deki etkinlikte “özgürlük, güven, saygı...” kelime havuzundan yararlanarak metin oluşturma etkinliğidir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 79 2. etkinlikte dünya milletleri bir apartmanın sakinlerine benzetilmiştir. Milletlerin birbirini etkileme durumu aktarılmıştır. İfadelerden hareketle yazma etkinliği sunulmuştur. TTK.4.16. “Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 80’deki etkinlik söz varlığını geliştirmeye dönük bir etkinliktir. TTK.4.9.“Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

## **3. Tema: Oyun ve Eğlence Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 90’da Ayşe Teyze’den Cevap Var adlı metin sonrası mektup yazma etkinliği sunulmuştur. Mektubu yazmadan önce nasıl yazılacağına dair yönerge verilmiştir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur. Serbest yazma türündedir.

Sayfa 105’te “Arkadaşımızla Deyim Hikâyesi Yazıyoruz” etkinliği yer almaktadır. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 110 Tema Sonu Değerlendirme soruları özetlemeye dönük yazma etkinliğidir. TTK.4.19. Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

#### **4. Tema: Bayramlar ve Kutlamalar Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 122 5N1K haber metni yazma etkinliği sunulmuştur. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 127’fe “Festival adı, amacı...” bir form doldurma etkinliğidir. TTK.4.20. “Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 140 Tema Sonu Değerlendirme özetlemeyi içermektedir. TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

#### **5.Tema: Gezelim Görelim Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 148’deki etkinlikte “medeniyet ve hilal” kelime hazinesini geliştirmeye dönük etkinliktir. TTK.4.9.“Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 155’te Slogan yazma etkinliği yer almaktadır. (Projeye yönelik bir slogan) oluşturma bağımsız yazma türünde bir etkinliktir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 156 Tema Sonu Değerlendirme soruları TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

#### **6.Tema: Geçmişe Açılan Kapı Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 165’te Ulu Önder’e Mektup adlı yazı etkinliği yer almaktadır. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 167 ve 170’de yazma görseli kullanılmıştır ama etkinlik okuma becerisine yöneliktir. Farabi ve Uluğ Bey ile ilgili metin altı sorularını içermektedir.

Sayfa 175’te Tema sonu değerlendirme yer almaktadır. Tema değerlendirme özetlemeye dönük yapıya sahiptir. TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

#### **7. Tema: Sanat ve Edebiyat Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular**

Sayfa 182’de TRT’ye Program Hazırlıyoruz etkinliği yer almaktadır. Programın adı, türü, amacı, hedef kitlesi gibi maddeler doldurularak program hazırlama etkinliği sunulmuştur. Yönerge verilerek nasıl yazılacağı belirtilmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 184 TV Kanalımıza Yayın Akışı Hazırlıyoruz etkinliği aracılığıyla kanal adı, amacı maddeler cevaplanarak yazma etkinliği oluşturulmuştur. Yönerge verilmiştir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 196’daki yazma etkinliğinde röportaj yapma hedeflenmiştir. Gazeteci ve ünlü rolleri yer almaktadır. Empati duygusu kazandırılmak istenmiştir. TTK.4.21. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımıyla uyumludur.

Reklam metni oluşturma etkinliği sunulmuştur. Bu etkinlikte parfüm, saat ve lokanta reklamı yapılması istenmiştir. İkna edici yazma türüne girmektedir. TTK.4.15. “Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 197’de Tema sonu değerlendirme yer almaktadır. Etkinlikler temadaki öğrenilen söz varlığını özetlemeyi içermektedir. TTK.4.19. “Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

### 8.Tema: İnsan ve Doğa Teması Yazma Kazanımına İlişkin Bulgular

Sayfa 202’de Botanik Bahçesi söz öbeğinin neler çağrıştırdığını yazmayı içeren bir etkinliktir. TTK.4.9. “Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.” kazanımıyla uyumludur.

Sayfa 217’deki “Van kedisine sahip olduğunuzu düşünün” bir arkadaşınıza Van kedisinin özelliklerini anlatan bir mektup yazma etkinliği sunulmuştur. TTK.4.15.”- Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımıyla uyumludur. Bağımsız yazma türüne girmektedir.

Sayfa 226’da tema sonu değerlendirme yer almaktadır. Sorular temayı özetlemeyi içermektedir. TTK.4.19.“Özet çıkarır.” kazanımıyla uyumludur. Gündümlü yazma türündedir.

Tablo 4.

8. Seviye TTK Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin TTK Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarıyla Eşleştirilmesi

TTK.4.YAZMA 8. SEVİYE

Kazanım	Kullanım sıklığı
TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.	5
TTK.4.15. Bir konu etrafında metinler yazar.	8
TTK.4.16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	1
TTK.4.17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.	0
TTK.4.18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	0
TTK.4.19. Özet çıkarır.	8
TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	0
TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.	0
TTK.4.20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.	2
TTK.4.21. Yazma stratejilerini uygular.	4
TTK.4.22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler.	0
Toplam	28

Tablo 4'e göre 8. seviye TTK ders kitabında TTK öğretim Programındaki 11 yazma kazanımına yönelik toplam 28 tane yazma etkinliği tespit edilmiştir. Tespit edilen yazma etkinlikleri en fazla kazanım TTK.4.15. "Bir konu etrafında metinler yazar." ve TTK.4.19. "Özet çıkarır." kazanımına aittir. Ayrıca TTK öğretim Programında yer alan TTK.4.17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir. TTK.4.18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. TTK.4.22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler." Kazanımlarına yer verilmemiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayınladığı yurt dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü 5, 6, 7 ve 8. seviye ders kitaplarındaki yazma becerisine yönelik etkinlikler 2018 yılında yayınlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programındaki yazma kazanımlarına uygunluk açısından incelenmiştir. Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. seviye ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlikleri temalara göre tasnif edilerek her temadaki yazma etkinlikleri Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programındaki kazanımlara göre eşleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmada biçimsel olarak çoğu yazma etkinliğinde yönergeye yer verilmiş ama sembol ile beceri alanı belirtilmemiştir. Yer yer bazı etkinliklerde yönerge sembol uyumsuzluklarına rastlanmıştır. Sembol yazma alanını gösterdiği hâlde etkinlik başka bir beceriye yönelik olabilmektedir. Örneğin 6. Seviye ders kitabında "Memleket İsterim" adlı metinde yazma sembolü kullanılmış ancak etkinlik okuma anlama becerisine yöneliktir. Aynı ders kitabında 32-34. sayfalarda da etkinlik yönergesi yazmayı hedeflerken sembol konuşma becerisinin hedeflendiğini göstermektedir. Ayrıca yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış etkinliklerde de yönergelerin yanında semboller yer almamaktadır. Bazı etkinliklerde yer alan eşleştirme ifadesi yer yer yazma sembolü ile ifade edilirken bazı etkinliklerde yalnız yönerge olarak bulunmaktadır. Genel olarak biçimsel uyumsuzlukların bulunmasına rağmen TTKÖP'de bulunan kazanımlara TTK ders kitaplarında yer verilmiştir. 8 kazanım 5. seviyede 8 kazanım 6. seviyede 11 kazanım 7. seviyede ve 11 kazanımda 8. seviyede olmak üzere toplamda 38 kazanıma dört ders kitabında da yer verilmiştir.

Yazma becerisinin Türkçe ve Türk kültürünü yurt dışındaki Türk çocuklarına kazandırmada bir araç olduğu düşünüldüğünde biçimsel özelliklerin yanında anlama dayalı özelliklere de gereği gibi önem verilmesi gerekmektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkiye ile olan bağlarının güçlenmesi duygu ve düşünce dünyalarının Türkçe ve Türk kültürü unsurlarıyla gereği gibi beslenmelerine bağlıdır. Yarı Türkçe yarı yaşadıkları ülkenin dilindeki kelimelerden oluşan "melez" bir ifade tarzı geliştirmeleri onların aidiyet duygularını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu kavram kılığını gidermek için yazma etkinliklerinde dikte çalışmaları, döngüsel yazma, müzik dinleme, beyin fırtınası, hikâye tamamlama, ben olsaydım gibi farklı yazma etkinlikleri yaptırmak kavram dünyalarını zenginleştirmeye yardımcı olacaktır. Yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü 5.-8. seviye ders kitaplarında kullanılan yazma etkinliklerinin bazıları 5N1K soruları dediğimiz metin

altı sorularından oluşmaktadır. Diğer yandan yazma sembolü konulup sadece eşleştirme ya da işaretlemeye dayalı etkinlikler de yazma becerisine dâhil edilmiştir. Yazma yaklaşımları açısından bakıldığında ders kitaplarında daha çok geleneksel yazma etkinliklerinin tercih edildiği gözlenmiştir. Kısa cevaplar, boşluk doldurma, yerine koyma, eksikleri tamamlama, model olarak verilen metni taklit ederek yazma gibi cümle düzeyinde kalan ve tam bir yazma etkinliği taşımayan kontrollü ve güdümlü yazma türüne uygun yazma etkinlikleri tercih edilmiştir. Bu tür yazma etkinlikleri daha çok belirli kuralların (dil bilgisi, yazım ve noktalama), kelime ve cümle yapılarının verilmeye çalışıldığı biçimsel ve işlevsel yazma yaklaşımlarına örnek oluşturmaktadır. Modern yazma yaklaşımlarından olan yaratıcı yazma, süreç odaklı yazma, içerik odaklı yazma ve okur odaklı yazma yaklaşımlarının kullanılması YDTÇ'ye dil zevki verme, araştırma yapma, hayal kurma gibi onları aktif edecek yazma yaklaşımlarına yer verilebilir. TTK ders kitaplarının genelinde birkaç örnek dışında modern yazma yaklaşımlarına yer verilmemiştir.

Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Türkçe ve Türk Kültürü 5.-8. seviye ders kitaplarındaki yazma etkinliklerindeki simge ve yönerge eksiklikleri giderilmeli ve beceri alanına uygun simge ve yönergeler konulmalı.
2. Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri YDTÇ'nin yaşadığı kavram kılığını giderecek nitelikte yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmelidir.
3. Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri sadece geleneksel yöntemlerden olan biçimsel ve işlevsel yazma yaklaşımına yönelik değil modern yöntemlerden olan yaratıcı ifade yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımı, içerik odaklı yazma yaklaşımı ve okur odaklı yazma yaklaşımı gibi yazma yaklaşımlarına da yer verilmelidir.
4. Bazı yazma etkinliklerinde yönerge ve örnek verilmeden çocukların yazması istenilmektedir. Bunun yerine ne yazılması isteniyorsa ona yönelik açık yönerge ve model oluşturacak örnekler verilmelidir.
5. Ders kitaplarındaki hem simgeler hem de yönergeler hitap edilen beceri alanına uygun olarak düzenlenmelidir.

**Kaynakça:**

BARIN, Erol, (2006). Yurt dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, LIV (2006/1): 20-32.

DENİZ, Kemalettin, (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DOĞAN, Yusuf, (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GÖÇER, Ali, (2018). Temel Dil Becerilerinin Birbirleriyle İlişkisi ve Bireyin Anlam Evreninin Gelişimi ve Gerçek Yaşam Becerileri Açısından Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, VII(4): 40-50.

KARATAY, Halit, (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet, (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2019). *İki Dillilik ve Türkçe Öğretimine Genel Bakış*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

ŞEN, Ülker, (2015). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

TAKIL, Nazife Burcu, (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, XX (1): 299-312.

TARTAR, Emine, (2013). *Dikte (Söyleneni Yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişmesine Etkisi*, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (14 Ocak 2022). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* .<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709-19821018.pdf> adresinden erişilmiştir. YAYLI, Demet ve Yaylı, Derya, (2018). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44: 132-145.

Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK

### Extended Abstract:

In addition to being a “communication tool” that provides agreement between people, language also has the feature of being a “symbol” (identity) that ensures individuals’ belonging to their own society. Every nation transfers its values, traditions and customs to future generations through language. This also allows acculturation. It is possible for a nation to maintain its culture with a healthy application of mother tongue teaching. The general aims of mother tongue education are based on these two fundamentals, namely, being a tool and a symbol. Due to the industrialization race experienced after the Second World War, worker migrations from Mediterranean countries to European countries come to the fore. Our country has been included in these migrations since 1960. Today, the number of worker migration abroad from our country, which started with the Labor Migration agreements with European countries (especially Germany), has reached a large population. With these migrations from our country, various problems have arisen for our citizens abroad. One of the foremost problems is the language education of children. The alienation of the children of the families who went abroad to their own language and culture has emerged as a major problem, especially since their children do not receive education in the mother tongue.

Although the first generation Turkish workers who went abroad did not encounter any problems in protecting their own values, since they went with a certain language and cultural background, various problems arose in the next generations regarding the preservation of language and national culture. According to Şen (2015), the existence of language, education and adaptation problems related to Turks abroad could only be noticed in second generation Turks. To solve these problems, Ministry of National Education has prepared a Turkish Language and Culture Curriculum for Turkish children abroad and TLC textbooks according to this program.

In this study, activities for writing skills in Turkish Language and Culture 5th, 6th, 7th and 8th level textbooks published by the Ministry of National Education in 2019 were examined in terms of compliance with the writing achievements in the Turkish Language and Culture Curriculum published in 2018. In the research, the data obtained by using the document analysis method was analyzed. The writing skill activities in the 5th, 6th, 7th and 8th level textbooks were classified according to the themes and the writing activities in each theme were matched in terms of compliance with the achievements in the Turkish Language and Culture Curriculum.

In this study, most of the writing activities were formally included in the instruction, but the symbol and skill area were not specified. In some activities, directive symbol mismatches were encountered. Although the symbol shows the writing area, the activity may be for another skill. For example, in the text called “I Want Country” in the 6th level textbook, the writing symbol is used, but the activity is aimed at reading comprehension skills.

In the same textbook, while aiming to write activity instructions on pages 32-34, the symbol is for speaking skills. In addition, there are no symbols next to the instructions in the activities prepared to improving writing skills. While the expression of matching in some activities is sometimes expressed with a writing symbol, it is only

used as a directive in some activities. Although there are formal inconsistencies in general, the achievements in TLC Curriculum are included in TLC textbooks. A total of 38 achievements are included in the four textbooks, 8 of which are at the 5th level, 8 at the 6th level, 11 at the 7th level, and 11 at the 8th level. Considering that the writing skill is a tool to teach Turkish language and culture to Turkish children abroad, it is necessary to give importance due to the semantic features as well as the formal features. The strengthening of the ties of Turkish children abroad with Turkey depends on the proper nourishment of their world of feelings and thoughts with Turkish Language and cultural elements. As Barın (2006) mentioned, the most important problem of Turkish children abroad is the lack of concepts. That is, they cannot find the appropriate words to express their feelings and thoughts. The fact that they develop a “hybrid” expression style consisting of words in the language of the country they live in, affects their sense of belonging negatively. In order to eliminate this shortage of concepts, having different writing activities such as dictation exercises, circular writing, listening to music, brainstorming, story completion, and “If it were me...” in writing activities will help enrich the conceptual worlds.

When TLC textbooks are examined as content, it is observed that traditional writing activities are mostly preferred in textbooks. Writing activities suitable for the type of controlled and guided writing, which remain at the sentence level and do not carry a complete writing activity, such as short answers, filling in the blanks, substituting, completing the deficiencies, writing by imitating the text given as a model, were preferred. These types of writing activities are examples of formal and functional writing approaches, rather than traditional writing approaches where certain rules (grammar, spelling and punctuation), word and sentence structures are tried to be given. It has been determined that creative writing, process-oriented writing, content-oriented writing and reader-oriented writing approaches, which are modern writing approaches, are not included in most of the TLC textbooks.





# Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinin İç ve Dış Dinamikleri Üzerine Bir Değerlendirme

## An Evaluation on The Internal And External Dynamics of The Transition To Multi-Party Life in Turkey

Murat KARATAŞ\*

### Öz:

Batıdaki örneklerinden farklı olarak Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’ne Türk modernleşmesi toplumsal hayattan bağımsız dinamiklerin etkisinde Jakobin (yukarıdan aşağıya) şekilde gelişti. Türk toplumu siyasi partilerle İkinci Meşrutiyet döneminde tanıştı. 1908-1913 döneminde yaşanan çok partili hayat 1913-1918 döneminde tek partili bir durum kazandı ve bu dönemin temel aktörü İttihat ve Terakki Partisi oldu. Mütareke dönemi çok partili hayatı tekrar başlatmakla birlikte Türk İstiklal Harbinin kazanılması yeni bir dönemi açtı. Türk İstiklal Harbinin yürütme merkezi olan Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Mustafa Kemal Paşa tarafından 1923’ün Eylül’ünde Halk Fırkasına dönüştürüldü. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası 1924 yılı sonunda doğal bir muhalefet hareketi olarak doğdu ancak yedi ay yaşayabildi. Bundan sonra Serbest Cumhuriyet Fırkası 1930’un Ağustosunda güdümlü bir muhalefet hareketi olarak doğdu ancak o da üç ay yaşayabildi. Takip eden süreçte (1930-1945) ülkede tek parti dönemi yaşanırken dönemin temel siyasi aktörü Cumhuriyet Halk Partisi oldu. Bu dönemde Cumhuriyet Halk Partisi devleti kurma ve inkılapları yapma gibi tarihi görevleri yerine getirdi. İkinci Dünya Savaşı sonunda Türkiye’nin çok partili hayata geçiş kararı iç ve dış olmak üzere iki temel faktörden

\* Dr. Abdullah Gül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Kayseri/Türkiye, murat.karatas@gu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1174-5828.

etkilendi. İkinci Dünya Savaşı sırasında iktidarların uyguladığı savaş ekonomisinin geniş halk kitlelerini iktidardan uzaklaştırması ayrıca savaş sonrası oluşacak yeni düzende sermaye gruplarının iktidarda söz sahibi olma isteği çok partili hayata geçişin iç faktörü oldu. Bununla birlikte çok partili hayata geçişte asıl faktör Türkiye'nin Sovyet tehditlerine karşı ABD ve Batı'ya yakınlaşma ihtiyacı hissetmesidir. Bu makale, Türkiye'nin çok partili hayata geçiş sürecinde iç ve dış dinamiklerini konu edinmekle birlikte asıl unsurun dış faktörler olduğunu ileri sürmektedir. Makalede, araştırma-inceleme eserlerden faydalanılarak Türkiye'nin çok partili hayata geçme kararında iç ve dış faktörler analiz edilecektir.

**Anahtar sözcükler:** Türk Demokrasisi, Çok Partili Hayata Geçiş, Türk Dış Politikası, Amerika Birleşik Devletleri, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği.

**Abstract:**

Unlike its examples in the West, Turkish modernization from the Ottoman Empire to the Turkish Republic developed in a jacobin (top to bottom) manner under the influence of dynamics independent of social life. Turkish society met with political parties during the Second Constitutional Period. The multi-party life in the 1908-1913 period gained a single-party status in the 1913-1918 period and the main actor of this period was the Union and Progress Party. Although the armistice period re-started the multi-party life, the victory of the Turkish War of independence opened a new era. The Anatolian and Rumelian Defense of Rights Association, which was the executive center of The Turkish War of Independence, was transformed into the People's Party in September 1923 by Mustafa Kemal Pasha. The Progressive Republican Party was born as a natural opposition movement at the end of 1924, but survived for seven months. After that, the Free Republican Party was born as a guided opposition movement in August 1930, but it too survived for three months. In the following period (1923-1945), while the country was experiencing a single-party period, the main political actor of the period was the Republican People's Party. During the period, the Republican People's Party fulfilled historical tasks such as establishing the state and making reforms. At the end of the Second World War, Turkey's decision to transition to a multi-party system was affected by two main factors, internal and external. The fact that the war economy implemented by the governments during the Second World War drove large masses of people away from power, and the desire of the capital groups to have a say in the power in the new post-war order was the internal factor of the transition to multi-party life. However, the main factor in the transition to a multi-party system was that Turkey felt the need to get closer to the USA and the West against the Soviet threats. While this article deals with the internal and external dynamics of Turkey's transition to a multi-party system, it argues that the main factor is external factors. In the article, internal and external factors in Turkey's decision to adopt a multi-party system will be analyzed by making use of research-analysis works.

**Keywords:** Turkish Democracy, Transition To Multi-Party System, Turkish Foreign Policy, United States of America, Union of Soviet Socialist Republics.

## Giriş

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü liderliğindeki Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı sonunda çok partili hayata geçme kararı ülkenin siyasi tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Tek parti dönemi (1923-1945) ülkede demokrasinin birçok yönüyle işletilmediği bir süreci ifade eder. Bu dönemde ülkeyi yönetenlerin modernleşmeyi öncelerken, toplumu eğitime ve tek-tipleştirme yolunda farklı eğilimleri ya da muhalefeti baskıladığı görülür. Bununla birlikte Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı'nın Müttefiklerce kazanılmasının ardından eklemelenmek istediği Batı dünyasındaki demokrasi dalgasını görmezden gelme lüksü yoktu. Aynı zamanda savaş ekonomisinin de etkisiyle içeride oluşan gayri-memnun kitlelerin de bir şekilde dikkate alınması kaçınılmazdı. Genel kamuoyunda yükselen memnuniyetsizliğe ek olarak otoriter/totaliter yönetimleri çağrıştıran uygulamalara karşı dışarıdan yükselen/yükselmesi muhtemel tepkilerin baskısı uzun süre kaçınılan demokratikleşme konusunda ciddi adım atmaya bir anlamda zorunlu kıldı. Bu noktadan itibaren Cumhurbaşkanı İnönü'nün önünde tek seçenek bulunuyordu. İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan liberal demokratik bloğa dâhil olmak. Bu, bir yönüyle Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan itibaren başlatılan ve Cumhuriyet döneminde zirve noktasına ulaşan batılılaşmanın bir sonucu olduğu kadar aynı zamanda Sovyetler Birliği'nden kaynaklanan tehdit karşısında yalnızlaşma korkusuna dayalı güvenlik arayışının zorunlu bir sonucuydu. Sonuçta iç ve dış dinamiklerin etkilediği bu süreç Türkiye'nin demokratik blokta yer alışında katalizör işlevi gördü.

Bu makalede, İkinci Dünya Savaşı sonucu birlikte Türkiye'de çok partili hayata geçme kararına etki eden iç ve dış faktörler analiz edilmeye çalışıldı. Bu noktada, söz konusu süreçte iç ve dış faktörler etkili olmakla birlikte dış faktörlerin daha baskın olduğu tezi savunuldu. İç faktör olarak Tek Parti yönetimini oluşturan asker-sivil bürokrasi, toprak ve sermaye sahibi koalisyonunun, İkinci Dünya Savaşı yıllarında iktidarların izlediği ekonomi politikaları nedeniyle parçalanması, toplumda tek parti yönetimine ve uygulamalarına karşı oluşan hoşnutsuzluk vb. nedenler söylenebilir. Dış faktör olarak Savaş'tan demokrasi yanlısı bloğun zaferle çıkması, Türkiye'nin çağdaş medeniyet seviyesine çıkma ideali, ABD'den askeri ve ekonomik yardım sağlanma, Sovyetlerin talepleri gibi nedenlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

## 1.Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Çok Partili Hayat Arayışları

Türk modernleşmesi en yoğun dönemini 19. Yüzyılda yaşadı. Bu dönemde ortaya çıkan Senet-i İttifak, Tanzimat Fermanı, Kanun-ı Esasi gibi gelişmeler padişahın bazı yetkilerinin sınırlandırılması amacı taşıdı. Bununla birlikte söz konusu gelişmeler batıdaki örneklerinden farklı olarak aşağıdan yukarıya değil yukarıdan aşağıya şeklinde bir gelişme seyri taşıdı. Başka bir deyişle Türk modernleşmesinin Batı modernleşmesinden ayrılan temel farkı halkın istek ve zorlamasıyla değil küçük bir asker-sivil bürokrat kitlenin çabasıyla olmasıdır. Bu durum yaklaşık bir yüzyıl sonra çok partili hayata geçiş kararında da kendisini aynı şekilde ortaya koydu. Bu nedenle çok partili hayata geçiş kararı, demokratikleşme niteliği taşımadı. Zira demokratikleşme, bir toplumda siyasal ve toplumsal karar alışların/kurumların demokratik geleneklere göre yerleşmesini belirtmektedir. Diğer taraftan çok partili hayata geçiş kararı ülkede demokratikleşme sürecinin dönüm noktalarından biri olma özelliği de taşır.

Osmanlı toplumunda siyasi partilerin kurulmasına dönük çalışmalar ilk olarak 19. Yüzyılın son çeyreğinde cemiyetler (Fedailer Cemiyeti, Genç Osmanlılar, İttihat ve Terakki Cemiyeti vb.) şeklinde görülmüş, yönetim baskısı/takibi söz konusu olduğunda faaliyetlerini gizli olarak sürdürmüşlerdir. İkinci Meşrutiyet dönemi siyasi partilerin kurulduğu ve partiler arasında şiddetli çatışmaların yaşandığı dönem oldu. Söz konusu dönemin temel aktörü İttihat ve Terakki Partisi olurken, Hürriyet ve İtilaf Fırkası ise onun karşısında muhalefetin sözcüsü oldu (Tökin 1965: 6-7). Osmanlı toplumunda ilk seçimler her ne kadar Birinci Meşrutiyet döneminde yapılmış olsa da demokrasinin gereklerine göre yapılan ilk seçimler İkinci Meşrutiyet döneminde yapıldı. Bu seçimler; 1908, 1912, 1914 ve 1919 tarihlerinde gerçekleşti. Söz konusu seçimlerin ilkinde temel aktörler İttihat ve Terakki Partisi ile Ahrar Fırkası oldu (Kaan 2008: 76-79). Türk demokrasi tarihinde sopalı/dayaklı seçimler olarak nitelenen 1912 seçimleri İttihat ve Terakki Partisi ile Hürriyet ve İtilaf Partisi arasında geçti. İttihat ve Terakki Partisi iktidar olmanın da verdiği avantajla seçimlerden zaferle çıksa da onun zora dayalı yönetim anlayışı Halaskar Zabitan Grubunun kısa sürede meclisi feshini getirdi. Bâb-ı Ali Baskını (1913) ile iktidarı yeniden ve tamamen ele geçiren İttihat ve Terakki Partisi, 1914 seçimlerine tek parti olarak girdi. Bundan sonraki süreçte ülkeyi 1914-1918 yılları arasında tek parti olarak yönetti (Olgun 2011: 7-8). Osmanlı Devleti'ni fiilen bitiren Mondros Ateşkes Antlaşması (1918) ile İttihat ve Terakki Partisi'nin lider kadrosu ülke dışına çıkarırken parti Teceddüt Fırkası adını aldı. Mütareke dönemi diye de anılan bu yeni dönemde farklı söylemlere sahip siyasi partiler ortaya çıktı. Söz konusu partilerin ortak özelliği İstanbul hükümeti yanlısı bir politika geliştirmeleri oldu (Tunaya 2004: 33).

Misak-ı Milli isimli tarihi belgeyi kabul edecek Son Osmanlı Mebusan Meclisini belirleyen seçimler 1919'un Aralık ayında yapıldı. Seçimlere Osmanlı Hükümeti ve Temsil Heyeti arasında yapılan Amasya Görüşmelerinde karar verildi. Hürriyet ve İtilaf Partisi ile birlikte Ermeni ve Rumların da boykot ettiği seçimleri Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri düşüncesindeki adaylar kazandı. Söz konusu meclis İtilaf Devletlerinin İstanbul'u resmen işgali (1920) üzerine çalışmalarına ara verirken, Padişah Vahdetin'in 11 Nisan 1920'de meclisi kapatmasıyla da bir dönem kapandı (Güneş 1997: 49). Uyar'a göre İkinci Meşrutiyet döneminin parti kavgaları, sokak terörü, sopalı seçimler vb. gelişmeler İttihat ve Terakki Partisi ile Hürriyet ve İtilaf Fırkası arasında büyük bir nefret yarattı. Bu nefret Hürriyet ve İtilaf Fırkasının Türk İstiklal Harbini İttihatçı bir hareket olarak görmesine ve desteklememesine neden oldu. Bu durum Uyar'ında ifade ettiği gibi Tek Parti dönemi boyunca Cumhuriyet Halk Partisi'nin İkinci Meşrutiyet dönemindeki parti kavgalarını "yıkıcı" olarak tanımlamasına ve bunun propagandasını yaparak, kendi tek parti iktidarını pekiştirmesine hizmet etti (Uyar 2012: 24).

Anadolu'nun işgal tehlikesine karşı birbirinden bağımsız ortaya çıkan Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri, Sivas Kongresi'nde Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adıyla tek çatı altında toplandı. Bundan sonra Türk İstiklal Harbinin yürütme merkezi olan Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, birinci mecliste Halk, Islahat, İstiklal, İttihatçı, Tesanüt gibi farklı görüşlere sahip grupların karşısında Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubu olarak yer aldı. Lozan görüşmelerinin devam ettiği süreçte Ankara'da gazetelere verdiği demeçte Gazi Mustafa Kemal Paşa, barışın sağlanmasıyla halkçılığa dayanan ve "Halk Fırkası" adını taşıyan bir parti

kurulacağını açıklamış, partinin kurulduğu iki temel ilkenin tam bağımsızlık ve koşulsuz ulusal egemenlik olduğunu belirterek, tüm ülkenin kurucu parti tarafından temsil edileceğini ilan etti. (Yalçın 2006: 285). Sonunda 9 Eylül 1923'te Halk Fırkası Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğinde kuruldu ve süreçte önce Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) daha sonra da Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) adını aldı.

Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğinde yola çıkan parti, devlet ve toplum hayatını dönüştürmeyi amaçlayan otoriter/radikal reformların aracı olma işlevi gördü. "Halka rağmen halk için" düsturuyla pratiğe dökülen Cumhuriyet'in ilanı, Eğitim-Öğretimin birleştirilmesi, Halifelik'in kaldırılması gibi reformlar ve ekonominin farklı nedenlerle toplumsal refahı artıracak düzeye çıkarılamaması 17 Kasım 1924'te Terakkiper Cumhuriyet Fırkası (TCF) adıyla bir muhalefet partisini ortaya çıkardı. TCF kurucularının halkta karşılığı olan isimler olması, kısa zamanda toplumsal tabanda yerleşmeye başlaması, meclis faaliyetlerine aktif katılımıyla geçici heveslerin değil aksine kalıcı bir parti imajı oluşturması, programında dini inanç ve düşüncelere saygılı olunduğunun belirtilmesi vb. sebepler CHF yönetimini rahatsız etti. Sonunda parti Şeyh Sait isyanı ile ilişkilendirilerek 5 Haziran 1925 tarihinde İstiklal Mahkemesi tarafından kapatıldı (Yeşil 2002: 431-435).

TCF, Takrir-i Sükûn Kanunu ile kapatıldıktan sonra 1930'a kadar inkılâp hareketlerine hız verildi. Ancak 1927 - 1928 yıllarının içeride kurak geçmesi, dışarıda ABD merkezli 1929 Dünya Ekonomik Buhranının yaşanması ülkenin ekonomik göstergelerini olumsuz etkiledi. Bunlara ek olarak radikal inkılâp hareketlerinin halkta oluşturduğu rahatsızlık ve CHP'nin merkez ve taşra örgütünün kapalı bir durum alması dönemde Gazi Mustafa Kemal Paşa'yı güdümlü bir muhalefet partisi arayışına itti (Emrence 2006: 25-33). Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) bu şartların bir sonucu olarak 12 Ağustos 1930'da Fethi Bey (Okyar) tarafından kuruldu. Ancak partinin kısa sürede halktan yoğun ilgi görmesi ve taşra örgütlerinin kendiliğinden kurulması, CHP'yi denetlemesi istenen muhalefet yöneticilerinin iktidar hırsına kapılması, İzmir mitinginde yaşanan olaylar vb. nedenler 17 Kasım 1930'da partinin kendisini feshini doğurdu (Okyar 1980: 537).

Bu şekilde muhalefet partisinin kendini feshi ülkede 1945'in ikinci yarısına kadar CHP'nin, tek siyasal aktör olarak yoluna devam etmesi sonucunu ortaya çıkardı. Bu dönemde CHP Batı'daki totaliter rejimlerden etkilenecek, kendisini devlet ve milletle özdeşleştirip, ülkedeki kontrolü tekeline aldı. Bu doğrultuda 1931 kurultayında partinin altı ana prensibi tespit edilirken (Turan 2000: 40), 1935 kurultayında İçişleri Bakanının aynı zamanda Parti Genel Sekreteri olması, illerdeki valilerin il parti başkanı olması, Genel Müfettişlerin parti faaliyet ve örgütünün de denetçisi olması kararlaştırıldı (Kabasakal 1991: 128-132).

Diğer taraftan 10 Kasım 1938 tarihinde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün vefatı ülkede İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olduğu yeni bir dönemi başlattı. Mecliste 11 Kasım 1938 tarihinde yapılan seçimde cumhurbaşkanı seçilen İnönü, 26 Aralık 1938 tarihinde toplanan CHP Olağanüstü Büyük Kurultay'ında "Milli Şef" ve "Değişmez Genel Başkan" sıfatlarını aldı (Kili 1976: 85-86). Milli Şef dönemi diye de anılan bu dönemde parti devlet özdeşliği anlayışı daha da belirginleşti. Bu dönem bir tarafta

devletin vatandaşa karşı otoriter yaklaşımının diğer tarafta da İkinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı ekonomik zorlukların geniş halk kitlelerini devletten uzaklaştırdığı dönem olma özelliği taşıdı.

## 2. Çok Partili Hayata Geçiş Kararının Sebepleri

Türk toplumunun hayatında önemli bir dönüm noktası olan çok partili hayata geçiş kararı ile ilgili farklı bakış açıları mevcuttur. Bu bakış açılarını genel olarak iç ve dış sebepler olarak iki faktörle açıklamak mümkündür. İç sebep olarak İkinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı ekonomik zorluklarla mücadele etme yolunda iktidarın uyguladığı yeni vergilerin toplumun farklı kesimler üzerinde yarattığı tedirginlik gösterilir. Dış sebepler ise kendi içinde iki faktördür. Bunlardan ilki savaşın demokrasi ile yönetilen dünya tarafından kazanılması ve bu dünyanın savaş sonrası oluşturulacak düzende yer almak isteyen Türkiye'ye çok partili hayatı koşul olarak göstermesidir<sup>1</sup>. İkincisi ve daha baskını ise Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye dönük toprak talebi şeklinde kendini gösteren güvenlik tehdididir.

### 2.1. Çok Partili Hayata Geçiş Kararında İç Faktörler

Türkiye İkinci Dünya Savaşı'na filen girmede. Ancak savaş süresince genel seferberlik ve savaş ekonomisi uygulandı. Savaşa katılmayan Türkiye'de hükümet, savaşa katılan ülkelerde dahi görülmeyen istifçilik, pahalılık, vurgunculuk vb. sorunlarla mücadele etmek zorunda kaldı. Yüksek enflasyon da devlet memurlarının alım gücünü zayıflattı ve bu durum bürokraside de gerginliklere yol açtı (Yılmaz 2008: 72). Söz konusu dönemde emeği ile geçinen kesimler savaşın ortaya çıkardığı uygulamaların bütün ağırlığını sırtlamalarına karşılık, büyük toprak sahipleri ve ticaretle uğraşanlar vurgun amacı taşıyan kazançlarla hızla zenginleşti. Bu durumun toplumsal yapıya tehlike oluşturmaya başladığını hissettiğinde hükümet söz konusu kesimlerin kazançlarını vergilendirmek amacıyla, yeni vergileri hayata geçirdi. Bu doğrultuda hükümet tarafından Milli Koruma Kanunu, Toprak Mahsulleri Vergisi ve Varlık Vergisi gibi yeni vergiler uygulamaya sokuldu (Boratav 1988: 63). Bununla birlikte söz konusu vergiler bütçe açığını kapatmak ve bozulan gelir dağılımını yeniden oluşturmak için yapıldı, ancak gerçekte farklı sonuçları oldu. Krizin hafifletmekten bahsetmiyorum bile, siyasi iktidarın meşruiyetini ciddi şekilde baltaladı ve hegemonya ve temsil krizini derinleştirdi.

Tek Parti dönemi boyunca ortaya çıkarılmaya çalışılan modern devletin, bir niteliği de merkezi devletin kırsal kesim üzerindeki jandarmanın ve vergi tahsildarları aracılığıyla uyguladığı etkin denetim oldu. Söz konusu denetimin idareye karşı en önemli sonucu yaygın bir hoşnutsuzluğa yol açması oldu. Ülkede tek parti döneminin sonlanmasında ve buna ek olarak çok partili hayata geçilmesinde, idarenin yaşadığı hegemonya ve temsil krizinin ciddi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu noktada, iç dinamikler

1 Huntington, İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan bu süreci 2. Demokratikleşme Dalgası olarak ifade eder. Ona göre 1943-1962 yıllarını kapsayan bu süreçte içinde Türkiye ve Yunanistan'ın da olduğu 36 ülkede demokrasiye geçiş gerçekleşmiştir. Samuel P. Huntington, Üçüncü Dalga Yirminci Yüzyıl Sonlarında Demokratlaşma, Çev. Ergun Özbudun, Yetkin Yayınları, Ankara, 1996, s. 129.

bağlamında, demokrasiye geçiş sürecinde, iktidar bloku içindeki çatışmaların derinleşmesinin ayrıca iktidar bloğunun dağılmasının yattığı görülmektedir (Kahraman 2012: 161).

Türkiye’de çok partili hayata geçişi sağlayan gelişmelerden bir diğeri de asker-sivil bürokrat seçkinlerle zengin toprak sahipleri arasındaki iş birliğinin etkisini yitirmesidir. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra izlenen ekonomi politikaları ile gelişen özel sektör artık devleti bir ayak bağı olarak görmekte ve iktidarda söz sahibi olmak istemekteydi. Buna karşın CHP içinde Recep Peker’in başını çektiği bir grup devletçilik politikasının daha katı bir şekilde uygulanmasını dillendiriyordu. Savaş boyunca uygulanan katı ekonomi politikalarının geniş halk kitleleri üzerindeki yıkıcı etkilerinin tek parti yönetimine karşı oluşacak muhalefetin şansını artırması da çok partili hayata geçişi etkileyen bir başka iç etken idi.

1944 yılı itibariyle Savaşın Almanların aleyhine dönmesi Türkiye’de savaş döneminde çekilen sıkıntılara karşı eleştirilerin basında yer almaya başlamasına neden oldu. Bu eleştiriler genel olarak ekonomik durumla ilgili olurken, bazen de dış politika üzerine oldu. Bütün bu faktörlerin etkisiyle Türkiye’nin iç siyasetinin gelişimi 1945’ten bu yana önemli ölçüde hızlandı. San Francisco Konferansı öncesinde, 1944 sonbaharında kapanan ve hükümete karşı muhalefetleri ile tanınan Tan, Tasvir-i Efkâr ve Vatan gibi gazetelere yeniden yayınlanmaları için izin verildi (Kara-İncioğlu 2000: 209). Basına karşı daha liberal bir tutumu yansıtan bu iznin hemen konferans öncesinde verilmesi dikkat çekiciydi.

## 2.2. Çok Partili Hayata Geçişte Dış Faktörler

Kanaatimizce Türkiye’nin çok partili hayata geçişinde dış faktörler iç faktörlerden daha belirleyici oldu. Atatürk döneminde ‘muasır medeniyet seviyesine çıkmak’ şeklinde ifade edilen bir reform sürecini başlatan devlet aklının savaş sonrasında ortaya çıkan siyasal gelişmelere duyarsız kalması beklenemezdi. Bununla birlikte savaş sonrasında;

- Otoriter ya da Totaliter rejimlerle yönetilen devletlerin savaştan yenik çıkmaları ve bu anlamda söz konusu rejimlerin değer yitirmesi,
- Demokrasiyle yönetilen devletlerin savaştan galip çıkması ve bu anlamda ABD’nin savaş sonrası dönemde dünyaya demokrasiyi taşıma görevi üstlenmesi,
- Savaş sonrası dönemde SSCB’nin bölgede izlediği yayılcı siyaset ve bu doğrultuda Türkiye’ye dönük toprak ve askeri üs talep etmesi bunun sonucu olarak da ülkeyi yönetenlerin batı güvenlik şemsiyesine yönelmesi,
- SSCB tehlikesine karşı Türkiye’nin batıdan özellikle de ABD’den askeri ve ekonomik yardım alma çabası,
- Dönemdeki Türk siyaset yapıcılarının ülkenin Birleşmiş Milletlere (BM) kurucu üye olarak katılma yönünde gösterdikleri iradenin daha baskın olduğu görülmektedir.



### 2.2.1. İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye'nin Etkin Tarafsızlık Politikası

İkinci Dünya Savaşı, Almanya'nın 1 Eylül 1939 tarihinde Polonya'ya saldırmasıyla başladı. İngiltere ve Fransa'nın 3 Eylül'de Almanya'ya karşı harekâta geçmesiyle kısa zamanda savaş geniş bir coğrafyaya yayıldı. Türkiye İkinci Dünya Savaşı süresince jeopolitik ve stratejik önemi sebebiyle savaşan devletler tarafından, kendi yanlarında savaşa girmesi için yoğun baskı ile yüz yüze geldi. Ancak, Cumhurbaşkanı İnönü, ülkenin hem toprak bütünlüğünü korumak hem de bağımsızlığından taviz vermemek noktasında bünyesinde ihtiyatlı, pasif ve yalnızlaşma niteliklerini de barındıran aktif tarafsızlık politikasını hayata geçirdi. Bu politikanın esası savaşa dâhil olmamak adına savaşan ülkelerle ittifaklara giderek ülkeleri birbirlerine karşı dengelemeye dayanıyordu. Bununla birlikte söz konusu ilke Türkiye'nin savaş sürecinde birbiriyle çelişen ittifaklar ve pazarlıklara dâhil olmasına neden olduğu gibi, içinde yer aldığı ittifakların gerektirdiği davranışları da yerine getirmemesine neden oldu (Balcı 2017: 75). İnönü'nün savaşa girmede gösterdiği isteksizliğin altında yatan temel sebep, Birinci Dünya Savaşı'nın olumsuz şartlarını yaşamış olması idi.

Diğer taraftan İngiltere, Kahire ve Adana görüşmeleri ile Cumhurbaşkanı İnönü nezdinde Türkiye'nin savaşa katılması için yoğun çaba harcadı. Ancak söz konusu süreçte Türkiye, hem İngiltere hem de Almanya ile ilişkileri dengede tutmaya çalıştı. Bu denge hali İngiltere ve Fransa ile imzalanan Üçlü İttifak Antlaşması (1939) olurken Almanya ile de Saldırmazlık Paketi (1941) imzalanması şeklinde oldu (Gerger 2012: 40-419). Türkiye savaş içinde Almanya ile temel konusu krom olan ticari ilişkilerini de devam ettirdi. Bu durum ilk olarak İngiltere ve ABD'nin tepkisine savaşın sonuna doğru da söz konusu devletlerin Türkiye'ye nota vermesine sebep oldu. Türkiye notanın sonucunda ilk olarak Almanya'ya krom satışını durdurdu. Ardından da boğazlardan geçen Alman gemilerine sıkı denetim uygulamasına girişti. Bunlara ek olarak İngiltere ve ABD, Türkiye'den Almanya ile diplomatik ve ekonomik ilişkisini kesmesini istedi. Bu istek CHP meclis grubunda ele alındıktan sonra Türkiye, 2 Ağustos 1944 tarihinde Almanya ile 6 Ocak 1945 tarihinde ise Japonya ile diplomatik ve ekonomik ilişkisini kesti (Özdemir 2017: 489-503). Bu durum dönemin şartları içinde irdelendiğinde, Mihver devletlerin savaşı kaybedeceğinin ortaya çıkması karşısında Türkiye'nin pragmatist bir yaklaşımla durum değerlendirmesi yaptığı söylenebilir.

İkinci Dünya Savaşı'nın bitişiyle birlikte, milletlerarası atmosferde liberal demokrasilerin yükselen değer olması, Birleşmiş Milletler (BM) Anayasasının demokratik hayatı öncelemesi vb. etmenler Türkiye'de çok partili hayata geçişi hızlandırdı. Türkiye için bütün bu gelişmeleri savaş sonrası oluşan yenedünya düzenine uyum sağlama çabası olarak görmek mümkündür.

### 2.2.2. İkinci Dünya Savaşı’nı Demokrasi Yanlısı Cephenin Kazanması ve Birleşmiş Milletlere Üyelik Süreci

Milyonlarca insanın ölümüne sebep olan ve altı yıl süren İkinci Dünya Savaşı 8 Mayıs 1945 tarihinde Almanya’nın koşulsuz olarak savaştan çekilmesiyle son buldu. Savaş bitmişti ancak savaş sonrasında planlanması gerekiyordu. Bu amaçla savaşın galibi olan ABD, İngiltere ve Sovyetler Birliği önce Yalta Konferansı ardından da Postdam Konferansı ile savaş sonrası düzen konusunu ele alırken, ayrıca Avrupa ülkelerinde demokratik rejimlerin kurulmasını prensip olarak kabul ettiler (Yetkin 1983: 226).

Yalta Konferansı öncesinde İngiltere ve Rusya Moskova’da yaptıkları görüşmede savaş sonrası nüfuz bölgeleri üzerinde anlaştı. Buna göre Bulgaristan, Macaristan, Polonya, Romanya ve Yugoslavya Sovyetler Birliğinin nüfuz bölgesi olurken Akdeniz İngiliz nüfuz bölgesi oluyor ayrıca Türkiye ve Yunanistan İngiliz nüfuz bölgesi olarak düşünülüyordu. Bununla birlikte Yalta Konferansında (4-11 Şubat 1945) Türkiye’nin durumu ABD’nin isteği üzerine yeniden ele alındı. Bunda boğazlar meselesi ve San Francisco Konferansına çağrılacak devletlerin kimler olacağı konusu etkili oldu (Ekinci 1997: 251-252). Sovyetler Birliği ise savaş sonrası Boğazlar rejiminin yeniden gözden geçirilmesini beklediğini ABD ve İngiltere’ye ilettiler. Ayrıca Konferans sonunda ilgili devletler tarafından Avrupa’da demokratik yönetimlerin oluşturulacağını ifade eden “Kurtarılmış Avrupa Demeci” (Sander 1984: 431-432) kamuoyuna duyuruldu.

Yalta Konferansı sonuçlandıktan sonra İngiltere Büyükelçisi 20 Şubat 1945 tarihinde Türkiye’ye, San Francisco Konferansına katılabileceği ve kurulması planlanan Birleşmiş Milletlere ortak üye olarak girebilmesi için 1 Mart 1945’ten önce Almanya ve Japonya’ya savaş ilan etmesi gerektirdiğini bildirdi. Bunun üzerine Türkiye, 23 Şubat 1945 tarihinde her iki ülkeye savaş ilan ederken, Türkiye, müttefik devletler tarafından 5 Mart 1945 tarihinde San Francisco Konferansına resmen davet edildi (Arcayürek 2010: 267). Karşılıklı bu adımların atılması sonrasında San Francisco Konferansı’na giden Türk heyetinde yer alan Feridun Erkin’in ifadesine göre, Cumhurbaşkanı İnönü, Amerikalıların sorması halinde, en kısa zamanda demokrasiye geçileceğini söylemeleri talimatını vermişti (Albayrak 2004: 37). Türkiye, Birleşmiş Milletler Teşkilatının kurulması için toplanan San Francisco Konferansına katılan 45 ülkeden biri olurken, konferansta kabul edilen Birleşmiş Milletler Antlaşması, 15 Ağustos 1945 tarihinde TBMM tarafından imza edildi ve uygulamaya girdi (Goloğlu 2017: 425-426).

Birleşmiş Milletler Antlaşmasını onaylayan İnönü yönetimi, ülkede çok partili hayata geçmeyi kabul ettiğini gösterdi. Kısa süre sonra kurulacak muhalefet partisinin öncülerinden olan Adnan Menderes, TBMM’de yaptığı konuşmada “... *Birleşmiş Milletler Sözleşmesini kabul eden ülkelerin demokrasi prensiplerine uygun olarak vatandaşlarının özgürlüklerinin ve siyasi haklarının saklı tutulmasını taahhüt ettiklerini kabul etmişlerdir...*” (Akandere 1998: 343-344) diyerek çok partili hayata geçişin zorunluluk olduğunu vurguluyordu.

Sonuç olarak söylemek gerekirse milletlerarası ilişkilerde beliren yeni güç dengesinin Türkiye’nin sadece dış politikasını değil, aynı zamanda iç politikasını da yakından etkilediğini söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle Türkiye’de çok partili hayata geçiş kararının ülkeyi yönetenler tarafından, savaş sonrası oluşacak yenedünya düzeninde yer alabilmek için bir zorunluluk olarak görüldüğü söylenebilir.

### 2.2.3. Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den Toprak ve Üs Talebi

Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı sonrasında çok partili hayata geçiş sürecine etki eden faktörlerden biri de Sovyet yönetiminin toprak ve üs talebi ayrıca buna bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik kaygısı oldu. Bu kaygı 1945 yılında Türkiye'de çok partili hayata geçilmesinde, yani Batılı demokrasi biçiminin seçilmesinde etkili olurken aynı zamanda Türkiye'nin güvenliğini Sovyet karşıtı blokta aramasına da sebep oldu (Timur 2020: 55). Bu anlamda İkinci Dünya Savaşı sonrası Sovyetler Birliği'nin bölgede güçlü bir devlet haline gelmesi, Türkiye'yi yönetenler nezdinde Sovyet endişesinin artması ayrıca Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den toprak ve Boğazlarda üs talebi, ülkede rejimin dönüşmesinde etkili olan bir dış faktör olarak karşımıza çıkar.

Türk İstiklal Harbi yıllarında başlayan ve Atatürk'ün sağlığında özen gösterilen Sovyetler Birliği ile yakın ilişkiler Türk dış politikasının temel konularından biri oldu. Ancak İkinci Dünya Savaşında Türkiye'nin izlediği etkin tarafsızlık politikası Sovyetler nezdinde ilişkilere şüpheli bir durum kazandırdı. Bunun sonucu olarak Sovyet yönetimi 17 Aralık 1925 tarihli Türk-Sovyet Dostluk ve Saldırmazlık Antlaşmasını feshettiğini ve yenilenmesi için bazı değişiklikler yapılması gerektiğini Türkiye'ye Mart-Haziran 1945'te bildirdi<sup>2</sup>. Bu değişiklikler, 1878 - 1918 yılları arasında Ruslara ait olan Kuzeydoğu Anadolu'daki yerlerin (Kars, Ardahan ve Artvin) Sovyetler Birliği'ne iadesi yoluyla iki ülke arasındaki sınırın düzeltilmesi ayrıca boğazlar bölgesinde (Çanakkale ve İstanbul) Karadeniz'in korunması için müşterek bir Türk-Rus savunma gücünün kurulmasını öngörüyordu (Aydemir 2000: 283).

Sovyet yönetiminin savaş sonrası dönemde Türkiye'ye iki kez nota vererek, toprak ve üs talebinde bulunması, ülkeyi yönetenlerin güvenlik kaygısıyla ABD'ye yanaşmasını hızlandırdı. Bu durum, dönemde Sovyetler Birliği'ne karşı Türkiye'nin genel olarak Batı bloğunun özel olarak ABD'nin desteğini almadan kendisini savunamayacağı düşüncesini ortaya çıkardı. Bu düşünce ilerleyen süreçte askeri ve ekonomik yardım sağlama adına Türkiye'de tek yönlü Amerikancı bir politikanın oluşmasına sebep oldu.

### 2.2.4. ABD ile Ekonomik İlişkiler: Truman Doktrini ve Marshall Yardımı

Yukarıda da ifade edildiği gibi Sovyetlerin Türkiye'ye dönük saldırgan söylemleri dönemde Türk devlet aklını ABD'ye yakınlaştırdı. Truman Doktrini (1947) ve Marshall Yardımı (1948) söz konusu yakınlaşmanın adımları oldu. Bahsi geçen gelişmeler Sovyetler Birliği'nin genişlemeci politikalarına karşı bir adım olma özelliği taşıırken, ABD savaşın yıkımını yaşamış ve henüz Sovyetler Birliği'nin güdümüne girmemiş ülkelere askeri ve ekonomik destek vererek, bu ülkelerin yeniden toparlanmasını amaçladı. Bu amacın gerçekleşmemesi durumunda bu ülkelerde de komünizmin yayılacağı ayrıca liberal demokrasi ile yönetilen ülkelerin sayısının azalacağı kaygısını taşıdı.

<sup>2</sup> Türk - Sovyet Dostluk ve Saldırmazlık Antlaşması iki ülke arasında 17 Aralık 1925'te Paris'te imzalanmıştı. Bu antlaşma süreçte üç kez uzatılmıştı. Bunlardan ilki 17 Aralık 1929'da Ankara'da, ikincisi 30 Ekim 1931'de Ankara'da, üçüncüsü 7 Kasım 1935'te yine Ankara'da teati edilen protokollerle uzatılmıştı. Son uzatma on yıl içindi. Şayet on yılın sonundan altı ay öncesine, yani 7 Mayıs 1945'e kadar taraflardan biri sesini çıkarmazsa antlaşma kendiliğinden iki yıl daha yürürlükte kalacaktı. Metin Toker, Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu, Akis Yayınları, Ankara, 1971, s. 5.

Truman Doktrini gereğince ABD, Sovyetler Birliği tehlikesine karşı Türkiye’ye 100 milyon Yunanistan’a 300 milyon olmak üzere toplamda 400 milyon dolarlık bir askeri yardım öngördü. 12 Temmuz 1947 tarihinde imza edilen anlaşma doğrultusunda Türkiye 1947 – 1949 yılları arasında ABD’den öngörüldüğü gibi askeri yardım aldı. Ancak doktrin ileriye dönük iki önemli sorun ortaya çıkardı. Birincisi, askeri yardımların modasının geçmiş olması ayrıca bu yardımların bakım ve yedek parça giderlerinin ülke bütçesinden karşılanması zorunluluğu idi. İkincisi ise ABD tarafından verilen askeri yardımların mülkiyetinin Türkiye’ye değil ABD’ye ait olması ayrıca ABD’nin onayı olmadan Türkiye tarafından kullanılmasının mümkün olmaması idi (Sediroğlu 2021: 26). Dönemin şartlarında düşünüldüğünde, Türkiye’nin girmediği İkinci Dünya Savaşı’nın yıkıcı etkilerini ekonomisi üzerinde yaşadığını ve bu etkileri ortadan kaldırmak amacı güttüğü ayrıca ABD yardımlarını ordunun modernleşmesi noktasında araç olarak gördüğünü söylemek mümkündür.

Diğer taraftan İkinci Dünya Savaşında yıkımı yaşayan Avrupa’nın iktisadi olarak ayağa kaldırılması gerekiyordu. Bu amaçla ABD, Truman Doktrinine ek olarak Marshal Yardım Planını uygulamaya koydu. Bu plan savaşın yıktığı Avrupa’nın toparlanmasını sağlamak, ABD’nin ihracat pazarlarını korumak, komünizmin kullanabileceği yoksulluğu ortadan kaldırmak amaçları taşıyordu (Başbuğ 2019: 246). Bununla birlikte serbest piyasa ekonomisi ve liberal politikaların benimsenmesi ABD’nin ön şartıydı. Türkiye’nin bu yardımdan yararlanma talebi ilk olarak ABD yönetimi tarafından savaşta yıkıma uğramadığı gerekçesi ile reddedildi. Ancak ilerleyen süreçte Türkiye’nin ABD tarafından tasarlanan uluslararası örgütlere üye olması ayrıca tarımı önceleyen kalkınma planının benimsenmesi, karayolları sistemine ağırlık verilmesi ve krom çıkarımına önem verilmesi şartlarının gölgesinde Türkiye-ABD Ekonomik İşbirliği Anlaşması (4 Temmuz 1948) imzalandı ve Marshall Yardımları başladı. Türkiye, 1948-1952 yılları arasında yaklaşık 350 milyon dolarlık ABD yardımı aldı (Orkunt 1978: 142-151).

Bu noktada şunu söylemek gerekir ki, Truman Doktrini ve Marshall Planı ile ABD’nin Türk kamuoyundaki imajı olumlu seyretti. ABD mallarını kullanmak süreçte bireylere toplum içinde ayrıcalıklı bir nitelik kazandırdı. Öyle ki bu durum dönemdeki günlük gazete ve dergilere yansdı. Türk siyaseti de bu durumdan nasibini alırken Amerikan düşünce sistemi ve esasları Türk siyasetçisinin davranış ve konuşmasına da yansdı. Bununla birlikte ilerleyen süreçte özellikle de Marshall Yardımının Atatürk’ün iç ve dış politikada belirlediği tam bağımsızlık anlayışından ödünler verilmesine sebep olduğunu söylemek mümkündür (Torun 2006: 222).

### 3. Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş Süreci

CHP’nin Beşinci Büyük Kurultayında (1939) yapılan tüzük değişikliğiyle partiden bağımsız hareket edecek olan “Müstakil Grup” adlı bir grup kuruldu. Prensip itibariyle bu grubun amacı, hükümet ve parti çalışmalarını denetlemektir. 21 CHP Milletvekilinden oluşan grubun başkanı İsmet İnönü idi. Ayrıca grubun başkanvekili de bizzat İnönü tarafından atanıyordu. Üç kişilik idare heyeti de olan grup üyeleri parti grubu toplantılarına katılacak ancak konuşma ve oy hakkı olmayacaktı. Bu nedenle bağımsız olması düşünülen grup bağımsız olmadı ve kendisinden beklenen görevi yerine getiremedi (Koçak 2010: 72-82).

CHP içinde parti içi muhalefetin ortaya çıkmasına hizmet edecek Çiftçi Topraklandırma Kanun Tasarısı 1 Ocak 1945 tarihinde meclise sunuldu. Tasarı uzun ve sert tartışmalar sonucunda 11 Haziran 1945 tarihinde kabul edildi. Bu arada Adan Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan tarafından 29 Mayıs 1945 tarihinde bütçeye hayır oyu kullanıldı. Sonrasında ise bu isimler tarafından CHP meclis grubuna dördümlü taktir adıyla anılacak bir önerge verildi. Önerge sahipleri, savaş nedeniyle günlük hayata konulmuş olan kısıtlamaların kaldırılmasını, Anayasa'nın tanıdığı çoğulcu demokratik özgürlüklerin sağlanmasını ve TBMM'nin yürütme üzerindeki anayasal haklarını kullanmasını talep ediyorlardı. Önerge CHP meclis grubu tarafından 12 Haziran 1945 tarihinde grubun yetkisi dışında olduğu ifade edilerek reddedildi (Erdoğan 2016: 212).

Bununla birlikte önerge, Cumhurbaşkanı İnönü tarafından CHP içinden çıkacak bir muhalefet partisi için kullanıldı. Bu dönemde önerge sahipleri muhalif bir parti kurma amacı taşımadan, partideki ve meclisteki hoşnutsuzluğu dile getiriyordu. Ancak aynı zamanda CHP lideri de olan İnönü, *"Bunu parti içinde yapmasınlar, ayrı bir parti olarak mücadele etsinler"* (Toker 1990: 67) diyerek çok partili sisteme geçme zamanının geldiğini işaret ediyor ayrıca muhalefet partisinin Celal Bayar liderliğinde kurulması düşüncesini çevresine dayatıyordu.

Önergenin reddi üzerine Adnan Menderes ve Fuat Köprülü, Tan ve Vatan gazetelerinde yazdıkları yazılarla CHP'yi eleştirmeye başladı. Bu gelişme parti yöneticileri tarafından parti disiplinini bozmak şeklinde değerlendirildi ve parti divanının söz konusu isimleri partiden ihracı ile sonlandı. Dördümlü Taktire imza koyanlardan Refik Koraltan bu durumu basın yoluyla parti tüzüğüne aykırı olarak değerlendirdiğinde sonuç onun içinde aynı oldu. Bütün bu gelişmeleri protesto eden Celal Bayar ise kısa süre sonra CHP'den istifa etti (Karataş 2021: 41-42).

Cumhurbaşkanı İnönü 19 Mayıs 1945 kutlamaları sırasında kamuoyuna, Cumhuriyetle birlikte kurulan halk hükümetinin ilerlemeye devam edeceğini, savaş kaygılarının ortadan kalktığı zamanlarda demokrasi ilkelerinin ülkenin siyasi ve entelektüel yaşamına hâkim olacağını ilan etti (Sıvış 2019: 249). Bu açıklamadan kısa süre sonra işadamı Nuri Demirağ tarafından Milli Kalkınma Partisi (MKP) adıyla bir muhalefet partisi kuruldu (Dervişoğlu 2019: 150). Bununla birlikte 1 Kasım 1945'te meclis açılış konuşmasında Cumhurbaşkanı İnönü, Türk siyasi sisteminin eksiğinin bir muhalefet partisi olduğunu söyleyerek söz konusu yeni partiyi yok sayıyordu. İnönü, ayrıca Celal Bayar ve çevresini muhalefet partisi kurmaya davet etti. Sonunda Bayar liderliğinde 7 Ocak 1946 tarihinde Demokrat Parti (DP) adıyla muhalefet partisinin kurulmasıyla süreç tamamlandı. Burada Cumhurbaşkanı İnönü'nün yeni muhalefet partisini CHP içinden ve Bayar liderliğinde çıkarma ısrarı dikkat çekici olduğunu söylemek gerekir. Kanaatimizce İnönü'nün bu ısrarında her ne kadar birbirinin muhalifi olsalar da Bayar'ın devletin kuruluş prensiplerine olan sadakati ve ayrıca tek parti kadroları içinden gelmesi, Atatürk'ün son başbakanı olması gibi sebepler onun muhalefet lideri olarak tercih edilmesine neden oldu. Aynı şekilde İnönü'nün bu yaklaşımı dönemde CHP kadroları ve basın tarafından da paylaşıldığı gibi parti kurulduğunda da toplumun farklı kesimlerinin DP'ye yönelmesinde etkili oldu.

DP'nin kurulması ve kısa sürede toplumun farklı kesimlerinden yoğun ilgi görmesi CHP'yi önceki dönemin radikalliğini terk ederek liberal politikalar geliştirmeye yöneltti. Bu doğrultuda ilk gelişmeler 10 Mayıs 1946 tarihinde toplanan CHP İkinci Olağanüstü Kongresi'nde alınan kararlar oldu. Buna göre kongre; Müstakil grubun kaldırılması, Parti başkanının değişmezliğinin kaldırılarak, şef yerine genel başkanın kullanılması, Sınıf esasına dayalı cemiyet, dernek ve siyasi parti kurulmasına izin verilmesi, Tek dereceli seçim sistemine geçilmesi (Bila 1979: 205) gibi kararları hayata geçirdi. Bunlara ek olarak CHP'nin İkinci Olağanüstü Kongresini izleyen dönemde üniversitelere özerklik tanıyan Üniversiteler Kanunu'nun kabul edilmesi, Basın Kanunu'nun liberalleştirilmesi, gazete kapatma yetkisinin hükümetten alınıp yargıya verilmesi ve Sendikalar Kanunu'nda liberalleşme sağlanması çok partili hayata geçiş yolunda yaşanan önemli gelişmeler olarak kayda geçti (Ahmad 2020: 27).

Diğer taraftan ülkede çok partili hayata geçilmesine karar veren irade muhalefetin özellikle de DP'nin tam teşkilatlanamadığı atmosferde 1947 yılında yapılması gereken genel seçimleri, bir yıl erkene alma yoluna gitti. 21 Temmuz 1946'da gerçekleşen seçimlere CHP, DP, MKP katıldı. Sonuçta CHP sandıktan birinci parti olarak çıkarken DP sınırlı sayıyla da olsa meclise girmeyi başardı. Bu seçimlerin demokrasi tarihimizde biri olumlu biri olumsuz olmak üzere iki önemli sonucu oldu. Bunlardan ilki uzun yıllardır mecliste temsil edilmeyen muhalefeti meşru bir zemine oturtması olurken, ikincisi ise açık oy, gizli tasnif ve idari denetim gibi demokrasinin temel prensiplerinin çiğnenmesi oldu. Seçimlerden hareketle CHP içinde ayrıca asker-sivil seçkinler arasında çok partili hayata geçiş konusunda önemli ve ciddi bir direnç olduğunu da söylemek gerekir. Bu durumun ortaya çıkmasında söz konusu çevrelerin, yeni gelişmelerin beklenmeyen ölçüde hızlı olmasından duydukları endişe vardı (Kocabaş 2009: 375-380; Arcayürek 1985: 104-120). Bu endişenin geçişin aşamalı ve oldukça tartışmalı geçmesine sebep olduğu söylenebilir.

DP'nin her şeye rağmen seçimlerdeki bu görece başarısı İnönü'yü, hükümeti kurma görevini otoriter eğilimli ve ayrıca muhalefete karşı sertlik yanlısı Recep Peker'e vermeye yöneltti. Bu durum çok partili hayata geçme kararı ile çelişecekti. Zira Peker döneminde, muhalefet partisine ve basına karşı baskı ve yasakları ortaya çıkarmış bu baskı ve yasaklar DP'nin hükümeti eleştirmesine neden olmuştu. Peker döneminde yaşananlardan hareketle, Cumhurbaşkanı İnönü ve CHP'nin kendi karşılarında muhalefeti istemekle birlikte bu muhalefetin güçlenerek kendilerine alternatif oluşturmamasını istemediklerini söylemek mümkündür.

Muhalefet yıllarını oluşturan dönemde DP, Anayasa'ya aykırı iş ve işlemlerden vazgeçilmesi, Cumhurbaşkanlığı ve parti başkanlığının birbirinden ayrılması, Hükümetin ve idarenin faaliyetlerinde tarafsızlık ilkesinin uygulanması, Yargıç güvencesini içerecek demokratik bir seçim kanununun hazırlanması vb. söylemlerle gündem oluşturma yoluna gitti. Dönemde DP'nin bu gayretlerinin sonuç verdiği bu anlamda CHP'yi radikallikten uzak isimleri yönetime getirmeye ve daha liberal söylemler üretmeye zorladığı görüldü. 12 Temmuz Beyannamesi ile tarafsızlığını ilan eden Cumhurbaşkanı İnönü, Recep Peker'in yerine 10 Eylül 1947'de Hasan Saka'yı başbakanlığa atadı. Saka döneminde Ankara'da İlahiyat Fakültesi'nin açılması, okullara din dersinin konulması, sıkıyönetimin kaldırılması vb. gelişmeler yaşandı (Çufalı 2004: 109-116).

Ardından gelen Şemsettin Günaltay hükümetinde liberal uygulamalar devam ettiler. Bu dönemdeki en önemli gelişme 16 Şubat 1950 tarihinde, tek dereceli genel ve eşit oy ilkesine dayalı gizli oy, açık sayım ve yargı güvencesini getiren seçim kanununun kabulü oldu. Burada söz konusu gelişmenin DP'nin seçimleri boykot etme tehdidi karşısında CHP tarafından birazda gönülsüz bir şekilde hayata geçirildiğini söylemek gereklidir. Bu seçim kanununa göre yapılan 14 Mayıs 1950 seçimlerinde, DP %52.7 oy ile 408 milletvekili, CHP %39.4 oy ile 69 milletvekili ve MP %3.1 oy ile 1 milletvekili kazandı (Tuncer 2002: 321). DP'nin mecliste mutlak çoğunlukla temsilini getiren temel etmen seçimlerde uygulanan çoğunluğa dayalı seçim sistemi idi. CHP tarafından hazırlanan kanuna DP tek dereceli ve eşit oy ilkesine dayandığı için karşı çıkmazken, MP'nin eleştirileri ise her iki parti tarafından dikkate alınmadı. Muhalefetin iktidara gelmemesini amaçlayan seçim sistemi halkın iradesi ile iktidarın değişmesi sonucunu ortaya çıkarırken yeni bir dönemi de başlattı.

### Sonuç

Türk modernleşmesi en yoğun dönemini 19. Yüzyılda yaşadı. Senet-i İttifak, Tanzimat Fermanı ve Kanun-i Esasi ile şekillenen süreçte temel amaç padişahın yetkilerinin sınırlandırılması oldu. Söz konusu süreç İkinci Meşrutiyet döneminde çok partili hayatın başlamasını getirdi. Bu dönemin temel aktörü olan İttihat ve Terakki Partisi'nin her türlü muhalefete karşı tahammülsüzlüğü Türkiye'nin siyasal hayatında tek parti anlayışının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Cumhuriyetle birlikte devlet ve toplum hayatını batılı anlamda dönüştürmeyi amaçlayan radikal inkılaplar uygulamaya girdi. Bu dönüşümde önemli aşamada hâkimiyetin kayıtsız şartsız millete ait olduğu prensibinin siyasal hayatın merkezine oturtulması olmakla birlikte, farklı etmenlerden kaynaklı olarak önce TFC daha sonra da SCF muhalefetinin dönemde yaşaması mümkün olmamıştır. Bu muhalefet denemelerinden sonra, İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar ülkede tek partinin merkezîyetçi ve otoriter yönetim anlayışı hâkim olmuştur.

İkinci Dünya Savaşının sonuyla birlikte Türkiye'de çok partili hayata geçiş kararı Türk demokrasisi için önemli bir dönemeç olma özelliği taşıdı. Zira bundan sonraki süreçte darbeler yoluyla sekteye uğramış olsa da, batılı anlamda demokrasinin kurum ve kuralları belli ölçülerde yerleşmeye başladığı görülmektedir. Bu anlamda çok partili hayata geçiş süreci ülkede, siyasi partilerin rekabetine dayalı bir düzenin oluşmasına hizmet etmiştir. Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı sonunda çok partili hayata geçiş kararı almasında iç ve dış faktörler etkili oldu. Buna göre bu kararda aşağıdaki gelişmelerin etkili olduğu düşünülmektedir;

- İkinci Dünya Savaşı yıllarında iktidar tarafından uygulanan savaş ekonomisinin dar ve sabit gelirli halkın hayatını olumsuz etkilemesi ayrıca baskıcı/otoriter devlet uygulamalarının geniş toplumsal kesimler üzerinde iktidarın meşruiyetini zedelemesi,
- İktidarın savaşın ortaya çıkardığı ekonomik zorluklarla mücadele adına uygulamaya soktuğu yeni vergilerin farklı sınıfsal grupların kazanımları için tehdit olarak algılanması ayrıca bu grupların savaş sonrası dönemde iktidarda söz sahibi olmak istemeleri,

- İkinci Dünya Savaşı sonunda totaliter rejimlerin albenisini kaybetmesi ve demokratik değerlerin ön plana çıkması,
- Tek Parti iktidarının ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılardan ABD'den sağlanacak destekle çıkılacağını düşünmesi,
- Sovyet yöneticilerinin Türkiye'ye dönük toprak-askeri üs taleplerinin ülkeyi yönetenler tarafından beka sorunu olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye bağlı olarak ABD/NATO güvenlik şemsiyesine yönelmesidir.

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne siyasal karar alıcıların kararlarında dış gelişmelerin etkisi önemlidir. 19 Yüzyılda Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı gibi belgeler Batılı devletlerin ya Osmanlı'ya kabul ettirdikleri ya da Osmanlı'ya etkilerinin kırılmak istendiği hukuki belgelerdir. Kanun-i Esasi (1876) ise İkinci Abdülhamit tarafından Osmanlı-Rus Savaşı'nda (1877-1878) başta İngiltere olmak üzere dönemin batılı devletlerinin desteğini almak amacı taşır ve onlara Osmanlı'nın kendileri gibi parlamenter bir devlet olduğunu göstermek ister.

Aynı şekilde, Türkiye'nin çok partili hayata geçiş kararında Sovyetler Birliği'nin oluşturduğu tehdit ve buna bağlı olarak ABD ve Batı'nın askeri-ekonomik desteğini almak gibi dış faktörlerin belirleyici, iç faktörlerin ise bunu tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Bu süreçte, toplumun ülkeyi yönetenlerden çok partili hayata geçiş ile ilgili bir talebinin olmadığı görülmektedir. Bu noktada toplumun yaşadıklarından dolayı mevcut siyasal iktidara dönük huzursuzluğu olmakla birlikte bu rahatsızlık çok partili hayata geçme yönünde bir iradeyi ifade etmemektedir. Dönem itibarıyla büyük bölümü kırsalda yaşayan insan malzemesinin iktidardan kendisini insan yerine koyması ve ayrıca kendisine insan gibi davranması isteğinde olduğu söylenebilir.

Türk modernleşmesinin temel sorun alanlarından birisi olan iktidarın sınırlandırılması noktasında yaşanan gelişmelerin temel özelliği akışın yukarıdan aşağıya şeklinde gelişmesidir. Bu alandaki gelişmelerde toplum yer almazken, çekişme daha çok asker-sivil aydınlar arasında görülür. Bu anlamda İkinci Dünya Savaşı sonrasında gelişen çok partili hayata geçiş kararını da bu gelişme sürecinin bir aşaması olarak görmek gerekir. Bu kararda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün tarihi rolü vurgulanmalıdır. Zira CHP, sivil-askeri bürokrasi ve basında çok partili hayata geçme kararına karşı ciddi bir destek olmamasına rağmen tek parti rejiminin aşındığını ayrıca milletlerarası atmosferin dayattığı gerçekliği görmüş ve buna karşı bir tavır almamıştır. Bu anlamda DP'nin kurulmasını ve ilerleyen süreçte CHP karşısında yaşamasını sağlayan birincil unsur olmuştur. DP ise muhalefet yıllarında CHP'yi daha liberal bir söylem üretmeye zorlama, 14 Mayıs 1950 seçimleri ile de iktidarı halk iradesine dayalı olarak kansız bir şekilde devralma yönüyle tarihi görevini yerine getirmiştir.

Diğer taraftan Türkiye'de çok partili hayata geçme kararıyla birlikte, demokratik hayatın önündeki zorlukların ortadan kalktığı söylenemez. Zira yıllar içinde demokrasinin bir türlü kurumsallaşamaması, Türk siyasal hayatının en önemli gündemi olarak ortada durmaktadır. Kanaatimizce bu durumun temel sebebi, modernleşme çabamızın bütününde olduğu gibi demokratik gelişmede de iç koşulların değil dış koşulların büyük oranda öncelikli olmasıdır. Buna karşı demokratik hayatın



içselleştirilmesi ve kurumsallaştırılması yolunda yapılması gerekenler ise katılımcı ve müzakereci anlayışın hayata geçirilmesi ayrıca sivil toplum ve bunun unsurlarına önem verilmesi ek olarak vatandaşların yönetim süreçlerine aktif katılımının sağlanması gerekmektedir.

## Kaynakça

AHMAD, Feroz – AHMAD Bedia Turgay, (2020), *Türkiye'de Çok Partili Politika-nın Açıklamalı Kronolojisi (1945 – 1971)*, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.

AKANDERE, Osman, (1998), *Milli Şef Dönemi, Çok Partili Hayata Geçişte Rol Oynayan İç ve Dış Tesirler 1938-1945*, İstanbul: İz Yayıncılık.

AKALAN, Ali Osman (2013), *IX. Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (1950-54 Yılları) Faaliyetlerinden Hareketle Demokrat Parti'nin Eğitim ve Kültür Politikası*, Eğitim ve Toplum, C. 2. S. 4, s.129-142.

ALBAYRAK, Mustafa, (2004), *Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)*, Ankara: Phoenix Yayınevi.

ARCAYÜREK, Cüneyt, (1985), *Demokrasinin İlk Yılları 1947-1951*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

ARCAYÜREK, Cüneyt, (2010), *İkinci Dünya Savaşı ve İki Cephe Türkiye*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

AYDEMİR, Şevket Süreyya, (2000), *İkinci Adam 1938-1950*, C: 2, İstanbul: Remzi Kitabevi.

BALCI, Ali, (2017). *Türkiye Dış Politikası*, İstanbul: Alfa Yayınları.

BAŞBUĞ, İlker, (2019), *Türkiye Cumhuriyeti'nde (1923-1961) Güç Odaklarının Mücadelesi*, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

BİLA, Hikmet, *CHP Tarihi 1919-1979*, Ankara: Doruk Matbaacılık.

BORATAV, Korkut, (1988), *Türkiye İktisat Tarihi (1908-1985)*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.

ÇUFALI, Mustafa, (2004), *Türkiye'de Demokrasiye Geçiş Dönemi (1945-1950)*, Ankara: Babil Yayınları.

DERVİŞOĞLU, Fatih, (2019), *Nuri Demirağ Türkiye'nin Havacılık Efsanesi*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

EKİNCİ, Necdet, (1997), *Türkiye'de Çok Partili Düzene Geçişte Dış Etkenler*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

EMRENCE, Cem, (2006), *99 Günlük Muhalefet Serbest Cumhuriyet Fırkası*, İstanbul: İletişim Yayınları.

ERDOĞAN, Mustafa, (2016), *Türkiye'de Anayasalar ve Siyaset*, Ankara: Hukuk Yayınları.

EROĞUL, Cem, (2013), *Demokrat Parti Tarihi ve İdeolojisi*, İstanbul: Yordam Kitap.

GERGER, Haluk, (2012), *Türk Dış Politikasının Ekonomi Politikası*, İstanbul: Yordam Kitap.

GOLOĞLU, Mahmut, (2017), *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi - III Milli Şef Dönemi (1939-1945)*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

GÜNEŞ, İhsan, (1997), *Birinci TBMM'nin Düşünce Yapısı (1920-1923)*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

HUNTINGTON, Samuel, (1996), *Üçüncü Dalga Yirminci Yüzyıl Sonlarında Demokratlaşma*, (Çev. Ergun Özbudun), Ankara: Yetkin Yayınları.

KAAN, Oğuz, (2008), *II. Meşrutiyet Döneminde Muhalefet: Ahrar Fırkası*, İstanbul: İ.Ü.S.B.E (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KABASAKAL, Mehmet, (1991), *Türkiye'de Siyasal Parti Örgütlenmesi (1908-1960)*, İstanbul: Tekin Yayınevi.

KAHRAMAN, H. Bülent, (2010), *Türk Siyasetinin Yapısal Analizi-1920-1960*, İstanbul: Agora Kitaplığı.

KARA-İNCİOĞLU, Nihal, (2000), "Türkiye'de Çok Partili Sisteme Geçiş ve Demokrasi Sorunları", *Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme*, (Ed. Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay), İstanbul: Alfa Yayınları, 205-215.

KARATAŞ, Murat, (2021), "Türk Siyasal Hayatında Demokrat Parti (1946-1960), *Türk Demokrasi Tarihi (1945-1980) Liderler, Partiler ve Seçimler*, Ed. Dr. Murat Karataş, İstanbul: Efe Akademi Yayınları, 39-69.

KİLİ, Suna, (1976), *1960-1975 Döneminde Cumhuriyet Halk Partisinde Gelişmeler*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

KOCABAŞ, Süleyman, (2009), *İnönü Dönemi Milli Şef Yönetimi - Demokrasiye Geçiş 1938 - 1950*, İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

KOÇAK, Cemil, (2010). *Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945)*, C: 2, İstanbul: İletişim Yayınları.

OKYAR, Fethi, (1980), *Üç Devirde Bir Adam*, Yay. Haz. Cemal Kutay, İstanbul: Tercüman Yayınları,

OLGUN, Kenan, (2011), "Türkiye'de Cumhuriyetin İlanından 1950'ye Genel Seçim Uygulamaları", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27/79, 1-36.

ORKUNT, Sezai, (1978), *Türkiye-ABD Askeri İlişkileri*, İstanbul: Milliyet Yayınları.

ÖZDEMİR, İsmail, (2017), "İsmet İnönü Dönemi Türk Dış Politikası (1939-1950)", *Türk Dış Politikası (1830-1989)*, Ed. Serkan Kekevi - İsmet Türkmen, Ankara: Berikan Yayınevi, 470-518.

SANDER, Oral, (1984), *Siyasi Tarih*, Ankara: SBF Yayınları.

SEDİROĞLU, S. Cem, (2021), "Soğuk Savaş Başlangıcı ve Türkiye'de Demokrasi Yansımaları (1947-1950)", *Türk Demokrasi Tarihi (1945-1980) Liderler, Partiler ve Seçimler*, Ed. Dr. Murat Karataş, İstanbul: Efe Akademi Yayınları, 1-38.

SIVIŞ, Efe, (2019), *Türk Demokrasisinin Sıfır Noktası Amerikan Dışışleri Belgele-ri Işığında Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

TİMUR, Taner, (2020), *Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş*, Ankara: İmge Kita-bevi.

TORUN, Esmâ, (2006), *II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye'de Kültürel Değişim-ler-İç ve Dış Etkenler- (1945-1960)*, Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

TUNAYA, T. Zafer, (2004), *Hürriyetin İlanı İkinci Meşrutiyet'in Siyasi Hayatına Bakışlar*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

TURAN, Şerafettin, (2000), *Kökünü Ulusal Direniş Dayanan Bir Devrim Partisi Cumhuriyet Halk Partisi*, İstanbul: Tüses Yayınları.

TOKER, Metin, (1971), *Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu*, Ankara: Akis Yayınları.

TOKER, Metin, (1990), *Tek Partiden Çok Partiye 1944-1950*, Ankara: Bilgi Yay-ı-nevi.

TÖKİN, F. Hüsrev, (1965), *Türk Tarihinde Siyasi Partiler ve Siyasi Düşüncenin Gelişmesi 1839-1965*, İstanbul: Elif Yayınları.

TUNCER, Erol, (2002), *Osmanlı'dan Günümüze Seçimler 1877 - 1999*, Ankara: Tesav Yayınları.

YEŞİL, Ahmet, (2002), *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk Teşkilatlı Muhalefet Hareke-ti Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası*, Ankara: Cedit Neşriyat.

UYAR, Hakkı, (2012), *Türk Siyasal Yaşamında Cepheleşmelere Bir Örnek Vatan Cephesi*, İstanbul: Boyut Yayınları.

YALÇIN, E. Semih, (2006), *Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatı ve Eseri*, Ankara: Gazi Kitabevi.

YETKİN, Çetin, (1983), *Türkiye'de Tek Parti Yönetimi 1930-1945*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

YILMAZ, Ensar, (2008), *Türkiye'nin Demokrasiye Geçiş Yılları 1945-1950*, İstanbul: Birey Yayınları.

ZÜRCHER, E. Jan, (2012), *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, Çev. Yasemin Saner, İstanbul: İletişim Yayınları

**Extended Abstract:**

Different from its Western counterparts, Turkish modernization from the Ottoman Empire to the Republic of Turkey developed in a Jacobin (top-down) manner under the influence of dynamics independent of social life. The Second Constitutional Monarchy Period was the first time Turkish society was announced to political parties. However, the multi-party life in the country, which was seen in the 1908-1913 period, became a single-party life in the 1913-1918 period. The main cause for the emergence of this situation was the outbreak of the First World War and the Union and Progress Party's view of itself as the main owner of the country. The Union and Progress Party, which was the main actor of this period, was forced to close itself during the Armistice period (1918-1922). On the other hand, the Armistice period reintroduced multi-party life in the country and the victory of the Turkish War of Independence opened a new era. The Anatolian and Rumelian Defense of Law (ARMHC), the executive center of the Turkish War of Independence, was transformed into the People's Party (HF) by Mustafa Kemal Pasha on September 9, 1923. Born as a natural opposition movement in the fall of 1924 as the first opposition party of the Republic of Turkey, the Progressive Republican Party (TCF) lasted only seven months. During this period of radical reforms, all opposition centers in the country were suppressed by the Law of Takrir-i Sükûn Still, the struggle against the problems caused by the World Economic Depression of 1929 pushed Gazi Mustafa Kemal Pasha, the President and leader of the Republican People's Party (CHF), to search for an opposition party. As a result, the Free Republic Party (SCF) was born on August 12 1930 as a guided opposition movement. However, this opposition party only lasted for three months. The following period (1930-1945) was a one-party era in which the CHP was the main actor. In this period, the CHP's two historical tasks of creating the state and carrying out the revolutions stood out. President Gazi Mustafa Kemal Pasha passed away on November 10 1938. One day later, İsmet İnönü, the number two figure in the state, was elected as the second President by the Grand National Assembly of Turkey. The Extraordinary Congress of the CHP organized in December 1938 and declared İnönü as the Permanent President and National Chief. Although there were many different reasons for President İnönü's wearing this armor during this period, two reasons stood out. The first one was that İnönü did not have the charisma that Gazi Mustafa Kemal Pasha had over the bureaucracy and society, and the second one was the imminent danger of the Second World War. As a matter of fact that, President İnönü, under the influence of both factors, negotiated with the opposition figures who had been excluded from political life under Gazi Mustafa Kemal Pasha and included them in political life, while excluding the figures who had somehow disagreed with him under Gazi Mustafa Kemal Pasha. In fact, it is possible to say that the National Chief characterization used for President İnönü in the period was influenced by the rise of one-man or authoritarian governments in countries such as Germany and Italy in the period between the two world wars. In this sense, "National Chief" served the same function for İnönü in Turkey as "Führer" for Hitler in Germany and "Duce" for Mussolini in Italy. On the other hand, Turkey's decision to conversion to multi-party life at the end of the Second World War was influenced by two main factors, internal and external. The war economy implemented by the governments during the Second World War repelled the broad masses of the people from the government and the desire of capital groups to have a say in the government in the

new order that would emerge after the war was the internal factor for the transition to multi-party life. However, the main factor in the transition to multi-party life was Turkey's need to get closer to the United States and the West against Soviet Union threats. This article examines the internal and external dynamics of Turkey's transition to multi-party rule, but argues that the main factor was external. The article analyzes the internal and external factors in Turkey's decision to transition to multi-party rule by making use of research and analysis work.



# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemlı İnternet Kullanım Davranışlarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi \*

## A View Of Primary School Teacher Candidates' Problematic Internet Usage Behaviours In Terms Of Self-Directed Learning Skills

İlkay AŞKIN TEKKOL\*\*  
Burcu KARABULUT COŞKUN\*\*\*

### Öz:

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik araçlar aracılığı ile erişim sağladıkları interneti, doğru süre ve amacına yönelik olmayan kullanımlarını ifade eden problemlı internet kullanım davranışlarını, kendi öğrenme davranışlarını düzenleyebilme sürecine dayanan öz-yönetimli öğrenme becerileri çerçevesinde incelemektir. Yöntem olarak bir durumun betimlenmesi ve farklı yönleri ile ortaya koyulmasına yönelik olan tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, "Lisans Öğrencileri için Problemlı İnternet Kullanım Davranışları Ölçeği" ve "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler ile analiz edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Buna göre araştırma sonuçları incelendiğinde, ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanım davranışları incelenmiş ve problemlı internet kullanım davranışlarına yönelik ortalama puanın, ölçeğin orta puanının altında olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak öz-yönetimli öğrenme ortalama puanları incelendiğinde ise, öz-yönetimli öğrenme puanlarının, ölçek orta puanının üzerinde olduğu

\* Bu çalışma 2018- Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu, itekkol@kastamonu.edu.tr,

ORCID: 0000-0003-0964-1528

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu, bkarabulut@kastamonu.edu.tr,

ORCID: 0000-0001-5287-2239



görülmüştür. Sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanımı davranışları ve öz-yönetimli öğrenme becerileri, sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanımı davranışları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki incelendiğinde de ikisi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanarak çalışma sonunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Öğretmeni Adayı, Problemli İnternet Kullanımı Davranışı, Öz-Yönetimli Öğrenme Becerisi

**Abstract:**

This research aims to examine the problematic internet use behaviours of primary school teacher candidates, which express their use of the internet, that they can access through technological tools, for the right time and the purpose, within the framework of self-directed learning skills based on the process of regulating their learning behaviours. The study group of the research, in which the descriptive review design was used to describe a situation and reveal its different aspects, consisted of pre-service teachers studying at the Faculty of Education, Department of Classroom Education of a university in the Black Sea region. The research data was collected with the “Problematic Internet Use Behaviors Scale for Undergraduate Students” and the “Self-Managed Learning Skills Scale”. The obtained data were analyzed with appropriate statistical methods, and the results were interpreted. Accordingly, when the research results were examined, first of all, the problematic internet use behaviours of the primary school teacher candidates were examined, and it was determined that the average score for the problematic internet use behaviours was below the middle score of the scale. Secondly, when the average scores of self-directed learning were examined, it was seen that the self-directed learning scores were above the average score on the scale. Afterwards, when the primary school teacher candidates’ problematic internet use behaviours and self-directed learning skills were examined in terms of grade level, there was a significant difference. Finally, when the relationship between the problematic internet use behaviours of primary school teacher candidates and their self-directed learning skills was examined, it was determined that there was a negative and low-level relationship between the two. The findings were interpreted, and suggestions were presented in line with the results obtained at the end of the study.

**Keywords:** Primary school teacher candidates, problematic internet usage behavior, self-directed learning skills

## Giriş

Kendi öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilen, ihtiyaçları doğrultusunda gerekli bilgilere ulaşmayı amaçlayan bireylerin tercih ettikleri bilgi kaynakları arasında ise internet başı çekmektedir. İnternetin yaygın kullanımının pek çok olumlu etkisinin yanında kullanımı kontrol altına alamamaya bağılı olarak bazı olumsuz sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Bu tür olumsuz internet kullanım davranışları problemlı internet kullanımı olarak görülmektedir. İlk olarak 1990'larda ortaya "internet bağımlılığı" olarak ortaya atılan kavram, diğere madde bağımlılıklarına benzer tanımlamalar ile internetin aşırı kullanımı ve bu aşırılığı kontrol etmede dürtü kontrol bozukluğu yaşama olarak tanımlanmıştır (Goldberg, 1996). Kavramın çıkışından sonra pek çok araştırmacı tarafından çalışmalar yapılmış ve bazı noktalarda bir bağımlılık türü olarak algılanması yerine, bağımlılık davranışına doğru seyreden bir tür problemlı kullanım davranışı olarak nitelenmeye başlandığı görülmüştür (Griffiths, 1998).

Problemlı internet kullanımı; internetin planlanandan uzun süre kullanılması, kullanımı kontrol etmede zorluk yaşama, internet yokluğunda agresyon, stres ya da içe kapanma gibi olumsuz duyu durumlarına girme, zihinsel meşguliyet yaşama davranışları olarak tanımlanmıştır (Griffiths, 1998). Tam (2012), problemlı internet kullanımını internet bağımlılığından ayırt edebilmek için 4 basamaklı tanılama sürecinden bahsetmiştir. Buna göre;

1. Aşama: bireylerdeki problemlı internet kullanım davranışları aileleri tarafından fark edilmekte ve yaşam düzenlerinde yapılan ufak düzenlemeler ile giderilebilmekte,
2. Aşama: bireylerdeki problemlı internet kullanım davranışları aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından fark edilmekte ve okul aile iş birliği ile giderilebilmekte,
3. Aşama: bireylerdeki problemlı internet kullanım davranışları artık aile ve okul müdahalesi ile giderilememekte psikolojik destek önerilmektedir.
4. Aşama: bireylerdeki problemlı internet kullanım davranışları bu düzeyde patolojik internet kullanımı olarak adlandırılmakta ve psikiyatrik destek önerilmektedir (Tam, 2012).

Bilgiler ışığında, çalışma kapsamında söz konusu kavram bir bağımlılık olarak değil, bireylerin zihinsel ve davranışsal olarak günlük yaşam becerilerine etki eden olumsuz bir faktör olarak ele alınmıştır.

Meslek yaşamına atılmadan önce günlük yaşamın tamamını kapsayan eğitim öğretim ortamlarında, eğitim öğretimi olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenip düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İnternet teknolojisinin yaygın kullanılması, internet erişiminin mobil düzeyde kolaylaşması gibi imkanlar sayesinde öğrenciler interneti okul ortamlarında da rahatça kullanabilmektedir. Bu noktada internetin okul ortamlarında kullanımının olumlu ve olumsuz etkilerinin günlük yaşam becerileri çerçevesinde araştırılması önemli görülmektedir.

Öte yandan okul ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını yönetebilmesinde etkili olan da pek çok davranış türü bulunmaktadır. Bunların en

başında “öz-yönetim” becerisinin bulunduğu söylenebilmektedir. Bireylerin kendi sorumluluklarını düzenlemesi olarak görülebilen bu faktör aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sorumluluk ve görevlerini de etkileyebilmektedir (Knowles, 1975). Öğrenme durumlarına etki eden ve “öz-yönetimli öğrenme” olarak adlandırılan kavramın internet kullanım davranışlarından ne düzeyde etkilendiğinin de belirlenmesi, bu becerilerin geliştirilmesinde herhangi bir sorun yaşamasına neden olup olmayacağına ortaya konması adına önemli görülmektedir.

Öz- yönetimli öğrenmenin alanyazında farklı ifadelenmeleri olduğu görülmektedir. Bu ifadelere örnek olarak; öz-planlı öğrenme, bağımsız öğrenme, araştırma yöntemi, kendi kendine eğitim, kendi kendine öğretim, kendi kendine çalışma terimleri verilebilir (Knowles, 1975; Brookfield, 2009). Öz-yönetimli öğrenme en geniş anlamıyla, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, öğrenme hedeflerini ve öğrenmek ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlayabilmeleri, bu doğrultuda uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanabilmeleri ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilmeleridir (Knowles, 1975). Diğer bir deyişle öz-yönetimli öğrenenler amaç ve hedeflerini belirleyebilir, ihtiyaç duydukları kaynakları tespit edebilir ve öğrenme deneyimlerini resmi öğrenme ortamlarının dışında da değerlendirebilirler (Richard, 2007). Öz-yönetim becerisine sahip bireyler, normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bağımsız, öz-güdülenmeye sahip bireyler olarak görülmelerinin yanı sıra öğrenmeye açık, meraklı ve kendilerini geliştirmeye istekli, düzenli ve öz-kontrollü bireyler olarak görülmektedirler (Jennett, 1992; Savin-Baden ve Major, 2004).

Bu özellikler tüm bireyler için önemli olmakla birlikte okullarda öğrencilerin yetiştirilmesinde baş rol sahibi olan öğretmenler açısından da kritik bir konuma sahiptir. Nitekim Şahin (2010), öz-yönetimli öğretmeni, kendi ihtiyaçlarını tespit edebilen ve bu ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğinin farkında olan bireyler olarak tanımlamaktadır. Roberts ve Henson (2000) da öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme yetkinlikleri ile öğretim performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Akt: Şahin ve Erden, 2009). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini taşımalarının oldukça gerekli olduğu görülmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkarak, bireylerin günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme- sinin temelinde psikolojik iyi oluş halinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu sayede bireyler yaşamlarını düzenleyebilmekte gerek akademik gerek ailevi gerekse sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Bu noktada bireylerin yaşamlarındaki öz yönetim becerilerini etkileyen olumsuz faktörler arasında problemler internet kullanım davranışının da etkisinin olabileceği söylenebilmektedir (Dursun, 2022).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının problemler internet kullanım davranışlarını, öz-yönetimli öğrenme becerileri çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının problemler internet kullanım davranışları ve öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri incelenmiş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından değişimlerine bakılmış ve son olarak problemler internet kullanım davranışı ile öz-yönetimli öğrenme becerisi arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bir durumun betimlenmesi ve farklı yönleri ile ortaya koyulmasına yönelik olan araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan bir yöntem olarak görülmektedir (Karasar, 2009; Bijou, Peterson ve Ault, 1968). Bu çalışma kapsamında lisans öğrencilerinin problemlı internet kullanım davranışlarının öz-yönetimli öğrenme bağlamında belirlenmesi amaçlandığından, çalışmada betimsel bir yaklaşım benimsenmesine karar verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ülkemizin Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

*Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler*

Cinsiyet	f	%
Kız	310	77,11
Erkek	92	22,89
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	89	22,14
2. Sınıf	105	26,12
3. Sınıf	126	31,34
4. Sınıf	82	20,04
Toplam	402	100

Çalışmaya 310 kız, 92 erkek olmak üzere toplam 402 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışma grubu sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde, birinci sınıf düzeyinde 89; ikinci sınıf düzeyinde 105; üçüncü sınıf düzeyinde 126; dördüncü sınıf düzeyinde ise 82 sınıf öğretmeni adayının yer aldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplanmasında, Karabulut-Coşkun (2015) tarafından geliştirilen "Lisans Öğrencileri için Problemlı İnternet Kullanım Davranışları Ölçeği" ve Aşkın (2015) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. "Lisans Öğrencileri için Problemlı İnternet Kullanım Davranışları Ölçeği" 32 madde ve sekiz faktörden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilmiş olan ölçeğin

güvenirlilik değeri ,83 olarak belirlenmiştir (Karabulut-Coşkun, 2015). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği ise ,93 olarak hesaplanmıştır. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği; 21 madde ve dört boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirliği ,90 olarak belirlenmiştir (Aşkın, 2015). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği ise ,91 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Problemlili İnternet Kullanım Davranışları ile Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

### Bulgular

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemlili İnternet Kullanımı Davranışına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının problemlili internet kullanımı davranışına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Sınıf öğretmeni adaylarının problemlili internet kullanımı davranışına ilişkin betimsel istatistikler*

Problemlili İnternet Kullanımı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
	32	143	68,57	19,60

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının problemlili internet kullanımı ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 32, en yüksek puanın ise 143 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin ortalama ise 68,57 bulunmuştur. Bu değer ölçek orta puanının altındadır (Ölçek orta puanı:96). Sınıf öğretmeni adaylarının problemlili internet kullanımı davranışlarının sınıf düzeyi açısından incelenmesine ilişkin betimsel değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Sınıf düzeyine göre problemlı internet kullanımı davranışlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları*

Sınıf Düzeyleri	n	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	89	72,57	17,62
2. Sınıf	105	66,29	17,23
3. Sınıf	126	64,77	20,12
4. Sınıf	82	73	22,18
Toplam	402	68,57	19,60

Tablo 3’de göre sınıf öğretmenı adaylarının problemlı internet kullanım davranışlarına ilişkin en yüksek ortalamanın dördüncü sınıfta olduğu, bunu birinci sınıfın izlediği, üçüncü sınıfını ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görölmektedir. Bu farkların anlamlılığına ilişkin sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*Sınıf düzeyine göre problemlı internet kullanımı davranışlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5402,88	3	1800,96	4,82	,003
Gruplar İçi	148622,53	398	373,40		
Toplam	154014,41	401			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenı adaylarının sınıf düzeylerine göre problemlı internet davranışlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmektedir. Bu farklılığın kaynağına ilişkin veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

*Sınıf düzeyine göre problemlı internet kullanımı davranışlarına ilişkin grup karşılaştırmaları sonuçları*

Gruplar		Ortalama Farkı
1. Sınıf	2. Sınıf	6,28732
	3. Sınıf	7,803319*
	4. Sınıf	-,42697
2. Sınıf	1. Sınıf	-6,28732
	3. Sınıf	1,51587
	4. Sınıf	-6,71429
3. Sınıf	1. Sınıf	-7,803319*
	2. Sınıf	-1,51587
	4. Sınıf	-8,23016*
4. Sınıf	1. Sınıf	,42697
	2. Sınıf	6,71429
	3. Sınıf	8,23016*

Tablo 5'te sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre problemlı internet davranışlarının üçüncü sınıflar lehine birinci ve dördüncü sınıflara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

*Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler*

Öz-yönetimli öğrenme becerileri	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
	47	105	85,69	10,49

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 47, en yüksek puanın ise 105 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin ortalama ise 85,69 bulunmuştur. Bu değer ölçek orta puanının üstünde yer almaktadır (Ölçek orta puanı:63). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesine ilişkin betimsel değerler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Sınıf düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları*

Sınıf Düzeyleri	n	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	89	82,24	82,24
2. Sınıf	105	84,18	10,91
3. Sınıf	126	87,62	9,88
4. Sınıf	82	88,40	10,19
Toplam	402	85,69	10,49

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin en yüksek ortalamanın dördüncü sınıfta olduğu, bunu üçünü sınıfın izlediği, birinci sınıfını ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu farkların anlamlılığına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Sınıf düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2373,09	3	791,03	7,542	,000
Gruplar İçi	41741,04	398	104,88		
Toplam	44114,13	401			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağına ilişkin veriler Tablo 9'da yer almaktadır.



Tablo 9

*Sınıf düzeyine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonuçları*

Gruplar		Ortalama Farkı
1. Sınıf	2. Sınıf	-1,94500
	3. Sınıf	-5,38309*
	4. Sınıf	-6,16648*
2. Sınıf	1. Sınıf	1,94500
	3. Sınıf	-3,43810
	4. Sınıf	-4,22149*
3. Sınıf	1. Sınıf	5,38309*
	2. Sınıf	3,43810
	4. Sınıf	-,78339
4. Sınıf	1. Sınıf	6,16648*
	2. Sınıf	4,22149*
	3. Sınıf	,78339

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin üçüncü sınıflar lehine birinci sınıfta, dördüncü sınıflar lehine de birinci ve ikinci sınıflara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Problemli İnternet Kullanımı Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Sınıf Öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile problemli internet kullanımı davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile problemli internet kullanımı davranışları arasındaki ilişki

		Öz-Yönetimli Öğrenme	Problemli İnternet Kullanımı Davranışı
Öz-Yönetimli Öğrenme	Pearson	1	-,353*
	p		,000
	n	402	402
Problemli İnternet Kullanım Davranışı	Pearson	-,353*	1
	p	,000	
	n	402	402

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanımı davranışı ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında, negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanımı davranışlarını incelemek ve bu davranışlar ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanımı davranışlarının, ölçek orta puanının altında olduğu görülmüştür. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanımı davranışlarının yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Bir başka deyişle sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımı konusunda çok sorun yaşamadıkları ve bu konuda öz-kontrollü oldukları düşünülebilir. Bu sonucun Karakoyun (2017) ve Kolan (2020)'ın çalışmaları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmalarda ayrıca katılımcıların öğrenme sorumluluklarını iyi düzeyde gösterdiği de görülmektedir. Bu durum her iki çalışma için de problemlı internet kullanım davranışı düşük olan bireylerin öğrenme sorumluluklarını düzenlemede sorun yaşamadıkları sonucunu ispatladığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde problemlı kullanım davranış puanının orta düzeyde olduğu belirten çalışmalar da dikkati çekmektedir. Örneğin Tutgun (2009)'un çalışmasında problemlı internet kullanım davranış puanı orta düzeyde hesaplanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanımı davranışlarının sınıf düzeyi açısından incelenmesine yönelik olan sonuçlarına bakıldığında üçüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının problemlı internet kullanımı davranışlarının anlamlı düzeyde birinci ve dördüncü sınıflardan düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun nedeni olarak, en yoğun program içeriğinin 3. Sınıfta sunulması ile öğrencilerin daha çok vaktini akademik görevler için kullanmak zorunda kalmaları ihtimalini getirmektedir. Bu çıkarımın alan yazında Cengizhan (2005) ve Baltacı (2017) tarafından yapılmış olan çalışmalarda karşılık bulunduğu görülebilmektedir.

Çalışmanın aksine alan yazın incelendiğinde sınıf düzeyi ile problemlı internet kullanımı davranışları arasında ilişki olmadığı sonucuna varan çalışmaların olduğu da görülmektedir (Türkoğlu, 2013). Çalışma sonuçları ortalama puan bazında yorumlanacak olursa, problemlı internet kullanımı ortalama puanı en yüksek puan olan grubun 4. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Daha önce çalışmalar incelendiğinde bu sonucun aksine 1. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarını yüksek bulan (Tutgun, 2009), Sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarını yüksek bulan (Saritepeci vd., 2017) çalışmaların olduğu gibi sınıf düzeyinin problemlı kullanımlarıyla ilişkisinin olmadığı sonucuna varan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Ghafari vd., 2012).

Öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç bu konuda yürütülmüş olan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Aşkın, 2015; Sarmasoglu ve Görgülü, 2014).

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin arttığı görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin puanları birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, dördüncü sınıf öğrencilerinin puanları da birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek

bulunmuştur. Alanyazında da sınıf düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar yer aldığı görülmektedir (Acar, 2014).

Problemlerli internet kullanımı davranışı ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında, negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük bireylerin problemlerli internet kullanımı konusunda eğilimli oldukları düşünülebilir. Bu sonucun alanyazın ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Caplan (2010) araştırmasında öz-yönetim ile yakından ilişkili olan öz-düzenleme becerilerindeki yetersizliklerin olumsuz internet kullanımının bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak Alçay (2019) da öz-düzenleme puanlarının problemlerli internet kullanımı davranışlarının yarısından fazlasını yordadığını tespit etmiştir. Bunlara ek olarak Alt ve Boniel-Nissim'in (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre problemlerli internet kullanım davranışlarının kontrol altına alınmasının öz-düzenleme becerilerine katkı sağlayabileceği yönünde görüş de sunulmuştur. Tüm bunlar ışığında problemlerli internet kullanımı davranışının öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük bireylerde daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Bu araştırma ülkemizin Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Gerek bu çalışmada gerekse alan yazında sınıf düzeyi değişkenine yönelik çalışmaların farklı sonuçlarının olması nedeniyle, doğrudan sınıf düzeylerinin ilgili davranışlarına olan etkisini inceleyen, her düzeyden eşit oradan katılımın sağlanabileceği ampirik ve tarama çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu genişletilerek ve farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının problemlerli internet kullanımı davranışları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca deneysel çalışmalar yürütülerek problemlerli internet kullanımı davranışının öz-yönetimli öğrenme becerisi üzerindeki etkisi ele alınabilir.

**Kaynakça:**

ACAR, Canan, (2014), *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALÇAY, Ebru Sedef, (2019), *Ergenlerde problemlı internet kullanımını ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ALT, Dorit, & BONIEL-NISSIM, Meyran. (2018), "Links between adolescents' deep and surface learning approaches, problematic Internet use, and fear of missing out (FOMO)", *Internet interventions*, 13: 30-39.

AŞKIN, İlkey, (2015), *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BIJOU, Sidney W. PETERSON, Robert F. & AULT, Marion H, (1968), "A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts", *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2: 175-191.

BROOKFIELD, Stephen D, (2009), "Self-directed learning. Maclean", *International handbook of education for the changing world of work*. (Eds. Rupert. & Wilson, David.), Springer Science and Business Media.

CAPLAN, Scott E, (2010), "Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach", *Computers in Human Behavior*, 26: 1089-1097.

DURŞUN, Asiye, (2022), "Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımı ve Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri", *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2): 521-546.

GHAFAARI, Azita Bala, SIAMIN, H., ABEDI, G., & HASANZADEH, R. (2012), "Does internet is as a barrier or facilitation factor in academic life?", *HealthMFD*, 6(11): 3584-3590.

GOLDBERG, Ivan, (1996), Internet addiction disorder. Retrieved 12 October 2021, from www.webs.ulpgc.es/aeps/JR/Documentos/ciberadictos.doc.

GRIFFITHS, Mark, (1998), *Internet addiction: does it really exist in: gackenbach, psychology and the internet: intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. Academic, New York.

JENNETT, Penny Annette, (1992), "Self-directed learning: a pragmatic view", *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 12: 99-104.

KARABULUT-COŞKUN, Burcu, (2015), *Lisans öğrencilerinin problemlı internet kullanım davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörler: modelleme çalışması*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARAKOYUN, Ferit, (2017), "Öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Dicle üniversitesi örneği", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1440-1449.

KARASAR, Niyazi, (2009), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

KNOWLES, Malcolm Shepherd, (1975), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs.

KOLAN, Halil İbrahim, (2020), *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

RICHARD, Virginia B, (2007), “Self-directed learning revisited: A process perspective”, *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(1): 53–64.

SARITEPECİ, Mustafa, DURAK, Hatice, & DURAK, Aykut, (2017), *Öğretmen adaylarının problemli internet kullanımlarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları çerçevesinde incelenmesi*. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.

SARMASOĞLU, Şenay ve GÖRGÜLÜ, Selma. (2014). “Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazırlaş düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.

SAVIN-BADEN, Maggi & MAJOR, Claire. Howell, (2004), *Foundations of problem based learning*. MPG Books Ltd.

ŞAHİN, Ersin, (2010), *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırlanış düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAHİN, Ersin ve ERDEN, Münire, (2009), “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırlanış ölçęğinin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması”, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4 (3): 695-706.

TAM, Philip, (2012), “Problematic internet use in childhood and youth: evolution of a 21st century affliction”, *Australas Psychiatry*, 21: 533-536.

TUTGUN, Aysin, (2009), *Öğretmen adaylarının problemli internet kullanımlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TÜRKOĞLU, Sevgi, (2013), *Ergenlerin problemli internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EXTENDED ABSTRACT:

### Introduction

In addition to the many positive effects of the widespread use of the Internet, some negative consequences may arise due to the inability to control the use. Such negative internet use behaviours are seen as problematic internet use. On the other hand, many types of behaviour in school environments are effective in helping students manage their learning responsibilities. It can be said that the first of these is the skill of “self-management”. Psychological well-being is an essential factor based on individuals’ realizing their daily life skills. This way, individuals can organize their lives and fulfil their academic, family and social responsibilities. At this point, it can be said that among the negative factors affecting the self-management skills of individuals in their lives, problematic internet use behaviour may also have an effect. From this point of view, it is expected that individuals will be able to regulate many high-level thinking skills, such as problem-solving, creativity, and critical thinking, in addition to their life skills so that they can cope with adverse situations affecting their lives on their own. In this context, the research aims to examine primary school teacher candidates’ problematic internet use behaviours within the framework of self-directed learning skills.

### Method

The study group of the research, in which the descriptive review design was used to describe a situation and reveal its different aspects, consisted of pre-service teachers studying at the Faculty of Education, Department of Classroom Education of a university in the Black Sea region. The research data was collected with the “Problematic Internet Use Behaviors Scale for Undergraduate Students” and the “Self-Managed Learning Skills Scale”. The obtained data were analyzed with appropriate statistical methods, and the results were interpreted.

### Findings

When the research results were examined, first of all, the problematic internet use behaviours of the primary school teacher candidates were examined, and it was determined that the average score for the problematic internet use behaviours was below the middle score of the scale. Secondly, when the average scores of self-directed learning were examined, it was seen that the self-directed learning scores were above the average score on the scale. Afterwards, when the primary school teacher candidates’ problematic internet use behaviours and self-directed learning skills were examined in terms of grade level, there was a significant difference. Finally, when the relationship between the problematic internet use behaviours of primary school teacher candidates and their self-directed learning skills was examined, it was determined that there was a negative and low-level relationship between the two. The findings were interpreted, and suggestions were presented in line with the results obtained at the end of the study.

## Results

According to the research findings, it is possible to say that the problematic internet use behaviours of primary school teacher candidates are not high. In other words, it can be thought that primary school teacher candidates do not have many problems with internet use, and they are self-controlled in this regard. In these studies, it is also seen that the participants demonstrate their learning responsibilities at a reasonable level. Considering the results of examining the problematic internet use behaviours of pre-service teachers in terms of grade level, it was seen that the problematic internet use behaviours of pre-service teachers in the third grade were significantly lower than those of the first and fourth grades.

Regarding self-directed learning skills, the average of the pre-service classroom teachers was above the average score on the scale. In this case, it is possible to say that primary school teacher candidates have high self-directed learning skills. Self-directed Learning Skills showed a significant difference according to the grade level variable. As the grade level increases, it is seen that the self-directed learning skills of primary school teacher candidates increase. While the scores of the third-year students were found to be significantly higher than the first-year students, the scores of the fourth-year students were also significantly higher than the first and second-year students. It has been determined that there is a low negative correlation between problematic internet use behaviour and self-directed learning skills. Accordingly, it can be thought that individuals with low self-directed learning skills are prone to problematic internet use.

## Suggestions

This research is limited to teacher candidates studying at the Faculty of Education, Department of Classroom Education of a university in our country's Black Sea region. Due to the different results of the studies on the grade level variable both in this study and in the literature, it is recommended to increase the empirical and screening studies that directly examine the effect of grade levels on their related behaviours and provide equal participation from all levels.

# Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (2015-2020) \*

## Investigation of Graduate Education Theses in the field of Gifted and Talented in Turkey (2015-2020)

Fatma KARA\*\*  
Prof. Dr. Hasret NUHOĞLU\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de özel yetenek alanında 2015-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü eğitim tezlerini inceleyerek, alandaki genel durumu ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından belgesel tarama tekniği kullanılarak ulaşılan 281 adet çalışmaya ait bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların sayısı doktora çalışmalarından daha fazladır. En çok çalışmanın yayımlandığı yıl 2019 olmakla beraber 2020 yılında yayımlanan yüksek lisans tezlerinin sayısında önceki yıllara göre düşüş saptanmıştır. Çalışmaların büyük kısmı Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına aittir. İlköğretim Ana Bilim Dalı ve Özel Eğitim Ana Bilim Dalının da alana katkısı oldukça fazladır. “Özel yeteneklilerin eğitimi”, “Özel yeteneklileri tanımlama ve özellikleri” konuları ağırlıklı olarak çalışılmıştır ancak “21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi”, “Ebeveyn eğitimi”, “Özel yeteneklilerin kariyer gelişimleri” üzerinde en az çalışılan

\* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* This study was produced from the master’s thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

\*\* Kırımlı Fazilet Olcay Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni, İstanbul, Türkiye, napoliten15@gmail.com, 0000-0002-0424-3478

\*\*\* Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9985-4203



konulardır. Çalışmaların büyük kısmı ilişkisel tarama modeli ile yapılmakla beraber durum çalışmasının, tarama modelinin de kullanıldığı oldukça çok çalışma mevcuttur. Örneklem olarak “öğrenci” en yaygın tercihtir ve ardından “öğretmen” gelmektedir. “Ortaokul” en çok çalışma yapılan eğitim kademesiyken “Okul öncesi” ve “lise” eğitim kademeleri ile yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. En çok kullanılan veri toplama aracı ölçektir ve t-testi en sık kullanılan veri analiz tekniğidir. Son olarak, ulaşılan bulgular yorumlanarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenek, üstün yetenek, üstün zekâ, yetenek, lisansüstü eğitim tezi

### **Abstract**

The aim of this research is to reveal the general situation in the field of gifted and talented in Turkey by examining the postgraduate education theses made between the years 2015-2020. In this study, survey model, which is one of the quantitative research methods was used. The findings of 281 studies accessed using the document screening technique from the National Thesis Center database of the Council of Higher Education, were analyzed descriptively. According to the results; the number of Master Thesis studies is higher than doctoral studies. Although the year in which the most studies were published is 2019, the number of master thesis published in 2020 decreased compared to previous years. Most of the studies belong to the Department of Educational Sciences. Moreover, the subjects of “Education of gifted and talented”, “Defining and characteristics of gifted and talented” were studied mainly. Despite the fact that most of the studies were made as Correlational Studies, there are also quite many studies using the case study and survey model. About sample, “student” is the most common choice and subsequently “teacher” comes. While “secondary school” is the education level with most studies, the number of studies conducted with “pre-school” and “high school” education levels is quite low. The most used data collection tool is scale and t-test is the most frequently used data analysis technique. Finally, the findings were interpreted and suggestions were presented.

**Keywords:** Gifted, talented, intelligence, talent, graduate education thesis

## Giriş

Bir topluma ait uygarlık seviyesi diğer toplumlar arasındaki ekonomik, siyasi ve sosyal bağlamlardaki yeri büyük oranda özel yetenekli bireylerden faydalanma durumuna dayanmaktadır. Uygarlık tarihi boyunca önemli olsun veya olmasın tüm buluşlar, keşifler ve aynı zamanda toplum hareketleri özel yeteneklilerin zihin enerjisi ve çabalarının sonucudur. Bir başka deyişle insanoğlunun bugün eriştiği uygarlık seviyesi, ortalama insan kümelerinin ortak çabalarının ürünü değildir (Enç, 1995). Bir toplumdaki bireylerin sadece %2’lik bir kısmı 130 ve üzerindeki IQ derecesine sahiptir. 140’ın üzerindeki IQ derecesine sahip olma oranı ise ancak % 0.2’dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Belirli bir seviyedeki zekâ kesinlikle özel yetenekliliğin bir gereğidir ancak tek başına kesinlikle yeterli değildir (Franks ve Dolan, 1982). Özel yetenek; genel zihinsel yeteneği ve özel akademik yeteneği, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, dil, yaratıcılık ve liderliği, psiko-motor beceriler ile görsel-işitsel sanatları içermektedir (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013). Özel yetenekliler yaratıcı düşünebilir, liderlik edebilir, psikomotor, sanat, akademik alanlarda üstün olabilirler (Yörük, 2020). Özel yetenekliler öğrenme sürati, üst düzeyde düşünme becerileri, olgun olma, esprili karakterleri ve erken gelişimsel özellikler gösterme bakımından farklılaşmakla beraber (Tanık Önal, 2020), dil ve konuşma açısından yaşlılarının seviyesinden daha yüksek bir seviyededirler ve daha fazla öğrenme istekleri ile öne çıkarlar (Aşık & Zelyurt, 2021). Yüksek potansiyele sahip bu grup toplumsal fayda boyutu bağlamında beşeri sermaye olarak algılanmaktadır (Çitil, 2018).

Dünyanın değişiminde katalizör rolüyle kabul gören özel yetenekli bireylere ilişkin yayınların ülkemizdeki tarihsel sürecine bakılacak olursa, Türkiye’de üstün zekâlılara ve üstün yeteneklilere ilişkin ilk kitap 1933’te, ilk bildiri 1972’de, ilk makale 1943’te, ilk yüksek lisans tezi 1973’te, doktora tezi ise 1976’ta yayımlanmıştır (Güçin ve Oruç, 2015). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde ise “özel yetenek” alanındaki çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir. Yeni çalışmaların ve kararların kalitesini yükseltmeye yönelik ilgili alandaki çalışmalara kapsayıcı bir bakışla bakmak ve bu çalışmaları çeşitli boyutlarıyla değerlendirerek yeni bir bakış açısı kazandırabilmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere bütüncül bir yaklaşımla ilgili alan yazına ışık tutan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özenç ve Özenç (2013) özel yetenekli öğrencilerle ilgili tezleri çok boyutlu incelemiştir. Güçin ve Oruç (2015) ise ilgili alandaki akademik çalışmaları farklı değişkenler bağlamında değerlendirmiştir. Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz (2015) ülkemizdeki özel yetenekli eğitimini eleştirel değerlendirirken, Nacar (2017) 2005-2014 yılları dahilindeki özel yeteneklilerin matematik eğitimi çalışmalarını incelemiştir. Ayrıca özel yeteneklilere dair yapılan çalışmalardan 2010-2015 yıllarını kapsayan (Schreglmann, 2016), 2010-2016 yıllarını içeren (Ateş ve Gül, 2017), 1990-2016 yılları arasındaki (Kardeş, Akman ve Yazıcı, 2018), 2010-2017 yılları kapsamındaki (Ayyacı ve Bebek, 2019) çalışmaları inceleyen, çeşitli yönleriyle değerlendiren araştırmalar yapılmıştır. Ancak son yıllardaki mevcut durumu saptamayı amaçlayan ve bu sayede alandaki son duruma ilişkin genel bir perspektif sunabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda en son mevcut durumları öğrenmek için en yeni yayınların taranması önem kazanmaktadır (Karasar, 2020:238).

İlgili literatürdeki çalışmaların tamamlayıcısı niteliğinde sayılabilecek bu araştırmanın amacı, Türkiye’de “özel yetenek” alanında 2015-2020 yılları arasında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerini inceleyerek bu alanda yapılan çalışmaların mevcut durumunu ve eğilimlerini tespit etmektir. Bu bağlamda ülkemizde özel yetenek alanında 2015-2020 yılları arasında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin; türüne, yıllara, Ana Bilim Dalına, konularına, araştırma deseni/modeline, uygulandığı örneklem/çalışma grubuna, uygulandığı örneklem/çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eğitim kademesine, veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine göre dağılımını saptamak alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Tarama çalışmasında bir gruba ait belirli özellikleri belirlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018:15-24). Betimsel çalışmalarda olgulara müdahil olmadan, olgunun ne olduğu mümkün olduğunca aynı şekilde ortaya konur (Sönmez ve Alacapınar, 2019:48).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni YÖK Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde “özel yetenek” alanında yayımlanmış olan yükseköğretim tezleridir, örnekleme ise YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından basit tarama seçeneği ile tez adı alanında “özel yetenek”, “üstün yetenek”, “üstün zekâ” ve “üstün zeka” anahtar sözcükleri ile 20.02.2021 ve 17.04.2021 tarihleri arasında ulaşılan 2015 ve 2020 yılları arasında yapılmış ve erişim izni bulunmakta olan 281 adet lisansüstü eğitim tezidir (Ek-1). Anahtar kelimeler arasında yer alan “üstün zekâ” ve “üstün zeka” sözcükleri her ne kadar benzer olsa da YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “â” (şapkalı a) ve “a” içeren anahtar sözcüklerinin araştırılması sonucu ulaşılan lisansüstü eğitim tezleri birbirlerinden farklı olduğundan her iki anahtar sözcüğe de yer verilmiştir. Erişim izni bulunmayan yükseköğretim tezleri ile Sosyal Bilimler bağlamında olmayan “Tıpta Uzmanlık” çalışmaları ise örneklem dışında tutulmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama tekniklerinden belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama; geçmişe dair her çeşit mektup, rapor ve kitap; tutanaklar, anılar; hem özel hem resmi yazılar ve istatistikler gibi mevcut bulunan belgelerden ve kayıtlardan verilerin toplanmasıdır (Karasar, 2020:229-247). Bu araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun olarak çalışmaların çeşitli bağlamlarda sınıflandırılması ve betimlenmesi için “Lisansüstü Eğitim Tezi Sınıflandırma ve Betimleme Formu” araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için form hakkında 4 farklı uzmandan görüş alınmıştır ve “Lisansüstü Eğitim Tezi Sınıflandırma ve Betimleme Formu” son haline getirilmiştir (Ek-2). Aynı konunun benzer süreçler izlenerek

farklı sınanmaları sonucunda benzer sonuçlara ulaşmasının güvenilirliği arttıracığından (Karasar, 2020:190) dolayı bu çalışma kapsamındaki her bir aşama detaylı olarak açıklanmıştır.

### Verilerin Analizi

Örnekleme yer alan çalışmalar numaralandırılarak tablolaştırılmaya hazır hale getirilmiştir. “Lisansüstü Eğitim Tezi Sınıflandırma ve Betimleme Formu” sayesinde her bir çalışma; “türü, yayımlandığı yılı, Ana Bilim Dalı, konusu, araştırma deseni/ modeli, örneklem/çalışma grubu, uygulandığı örneklem/çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eğitim kademesi, veri toplama araçları, veri analiz tekniklerine” göre tablolaştırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 istatistik paket programındaki “Tanımlayıcı (Betimleyici) İstatistik” kullanılarak frekans ve yüzde olarak raporlanmış ve yorumlanmıştır.

### Bulgular

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin türlerine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Türlerine Göre Dağılımı (2015-2020)*

Tez Türü	(f)	%
Yüksek Lisans	219	77,9
Doktora	62	22,1
Toplam	281	100,0

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan araştırmalardan; yüksek lisans tezlerinin alana katkı sağlayabilecek daha ayrıntılı çalışmalar olan doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yayımlandıkları yıllara göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı (2015-2020)

Yıllar	Yüksek Lisans(f)	Doktora (f)	Toplam (f)	%
2015	24	8	32	11,4
2016	17	13	30	10,7
2017	32	8	40	14,2
2018	41	12	53	18,9
2019	79	11	90	32,0
2020	26	10	36	12,8
Toplam	219	62	281	100,0

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan tüm lisansüstü eğitim tezlerinden en çok çalışma 2019’da ve en az çalışma 2016’da yayımlanmıştır. 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yüksek lisans tezlerinde artış görülürken, 2020’de bu çalışmaların sayısında düşüş saptanmıştır.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yapıldığı Ana Bilim Dalına göre dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yapıldığı Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı(2015-2020)

Ana Bilim Dalı	Yüksek Lisans(f)	Doktora (f)	Toplam (f)	%
Eğitim Bilimleri	48	9	57	20,3
İlköğretim	27	18	45	16,0
Özel Eğitim	27	9	36	12,8
Psikoloji	20	1	21	7,5
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi/Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi	14	5	19	6,8
Üstün Zekâlıların Eğitimi	15	-	15	5,3
Temel Eğitim	10	2	12	4,3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	6	3	9	3,2
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	5	2	7	2,5
Çocuk Gelişimi/Çocuk Gelişimi ve Eğitim/Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi	3	3	6	2,1

Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (2015-2020)

Güzel Sanatlar Eğitimi	3	3	6	2,1
İşletme	5	-	5	1,8
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi/Ortaöğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği	-	4	4	1,4
Türkçe/Türkçe Eğitimi	3	1	4	1,4
Eğitim Yönetimi (Amme İdaresi)/Eğitim Yönetimi ve Denetimi	3	-	3	1,1
Klinik Psikoloji	3	-	3	1,1
Okul Öncesi Eğitimi/Okul Öncesi Öğretmenliği	3	-	3	1,1
Beden Eğitimi ve Spor/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	2	-	2	,7
Eğitim Programları ve Öğretim/Öğretimi	2	-	2	,7
İletişim Bilimleri	1	1	2	,7
Sosyal Hizmet	1	1	2	,7
Aile Eğitimi ve Danışmanlığı	1	-	1	,4
Aile ve Tüketici Bilimleri	1	-	1	,4
Dilbilim	1	-	1	,4
Engelli Çalışmaları	1	-	1	,4
Fen Bilgisi Eğitimi	1	-	1	,4
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	-	1	,4
Hemşirelik	1	-	1	,4
İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	1	-	1	,4
İnsan Kaynakları Yönetimi	1	-	1	,4
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	1	-	1	,4
Matematik Eğitimi	1	-	1	,4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	-	1	,4
Rekreasyon	1	-	1	,4
Resim-İş Eğitimi	1	-	1	,4
Sınıf Öğretmenliği	1	-	1	,4
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	-	1	,4
Sosyoloji	1	-	1	,4
Belirtilmemiş	1	-	1	,4
<b>Toplam</b>	<b>219</b>	<b>62</b>	<b>281</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında en çok çalışma “Eğitim Bilimleri”, “İlköğretim”, “Özel Eğitim” Ana Bilim Dalına aittir.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin konularına göre dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yapıldığı Konularına Göre Dağılımı (2015-2020)*

Konu	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)	%
Özel yeteneklilerin eğitimi	51	25	76	27,0
Özel yeteneklileri tanımlama ve özellikleri	34	3	37	13,2
Özel yeteneklilerin psikolojik/sosyal/duygusal durumu	24	8	32	11,4
Özel yeteneklilerin okuma/yazma becerileri/süreçleri	10	3	13	4,6
Ebeveyn sorunları/ihtiyaçları/genel durumu	11	-	11	3,9
Özel yeteneklilerin bilimsel süreç durumu	7	2	9	3,2
Özel yeteneklilerde yaratıcılık/Matematikte yaratıcılık	5	3	8	2,8
Özel yeteneklilerin eğitiminde Stem/Steam	7	1	8	2,8
Özel yeteneklilerin farklı konulara ilişkin algıları(zorbalık/marka/umut/mutluluk/matematik/matematik öğretmeni/bilsem)	7	-	7	2,5
Özel yeteneklilerin bilgisayara yönelik durumu/internet kullanımı	6	1	7	2,5
Öğretmen eğitimi	2	4	6	2,1
Özel yeteneklilerin üstbilişsel/üst düzey/uzamsal düşünme durumu	3	3	6	2,1
Sınıf öğretmenlerinin genel durumu	5	1	6	2,1
Özel yetenekli bireyleri tanılama durumu	5	1	6	2,1
Özel yetenekli bireylerin etiketlenme durum	4	1	5	1,8
Özel yeteneklilerin aile ortamı	5	-	5	1,8
Özel yeteneklilerin akademik başarısı	4	1	5	1,8
Özel yeteneklilerin matematiksel düşünme/ispata yapma süreçleri	5	-	5	1,8
Özel yeteneklilerin problem çözme becerileri	3	2	5	1,8
Özel yeteneklilerle ilgili kurum çalışmaları	4	-	4	1,4

Okul öncesi öğretmenlerinin sorunları/ ihtiyaçları/genel durumu	4	-	4	1,4
Özel yeteneklilerin ders çalışma alışkanlıkları/öğrenme stilleri	3	1	4	1,4
Özel yeteneklilerin davranış/duyuşsal problemleri	4	-	4	1,4
Ebeveyn eğitimi	1	2	3	1,1
Özel yeteneklilerin kariyer gelişimleri	3	-	3	1,1
Özel yeteneklilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi	2	-	2	,7
<b>Toplam</b>	<b>219</b>	<b>62</b>	<b>281</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında en çok çalışma “Özel yeteneklilerin eğitimi” konusunda kaydedilmiştir ve onu takiben “Özel yeteneklileri tanımlama ve özellikleri”, “Özel yeteneklilerin psikolojik/sosyal/duygusal durumu” çalışmaları gelmektedir. “Özel yeteneklilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi”, “Ebeveyn eğitimi”, “Özel yeteneklilerin kariyer gelişimleri” ise en az çalışılan konulardır.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin araştırma deseni/modeline göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Araştırma Deseni/Modeline Göre Dağılımı (2015-2020)*

Araştırma Deseni/Modeli	Toplam	
	(f)	%
İlişkisel tarama modeli	59	21,0
Durum çalışması	39	13,9
Tarama	39	13,9
Deneysel	30	10,7
Olgubilim	19	6,8
Eylem araştırması	12	4,3
İç içe desen	8	2,8
Betimsel tarama modeli	8	2,8
Yakınsayan paralel desen	7	2,5
Betimsel araştırma modeli	5	1,8
Keşfedici sıralı desen	4	1,4
Tarama, deneysel	4	1,4
Açımlayıcı sıralı desen	3	1,1
Ardışık açıklayıcı desen	3	1,1



Nedensel karşılaştırma	3	1,1
Betimsel, ilişkisel tarama modeli	2	,7
Gömülü teori	2	,7
Belgesel tarama	1	,4
Betimsel tarama, durum çalışması	1	,4
Betimsel, deneysel	1	,4
Çok aşamalı desen	1	,4
Çoklu yoklama modeli	1	,4
Deneysel,durum çalışması	1	,4
Deneysel,durum çalışması,eylem araştırması	1	,4
Deneysel, olgubilim	1	,4
İlişkisel tarama modeli, çoklu regresyon modeli	1	,4
Meta-analiz	1	,4
Tarama, olgubilim	1	,4
Diğer	9	3,2
Belirtilmemiş	14	5,0
<b>Toplam</b>	<b>281</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinde en çok “İlişkisel tarama modeli” kullanılırken ardından “Durum çalışması” ve “Tarama modeli” gelmektedir.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin uygulandığı örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Uygulandığı Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı(2015-2020)*

Örneklem/Çalışma grubu	(f)	%
Öğrenci	185	65,8
Öğretmen	22	7,8
Ebeveyn	16	5,7
Öğrenci, ebeveyn	11	3,9
Öğrenci, öğretmen	8	2,8
Öğretmen, öğrenci, ebeveyn	7	2,5
Doküman	5	1,8
Öğrenci, öğretmen, ebeveyn, okul yöneticisi	5	1,8
Öğrenci, öğretmen, ebeveyn, uzman	4	1,4

Öğretmen, ebeveyn	3	1,1
Öğretmen, okul yöneticisi	3	1,1
Okul yöneticisi	2	,7
Öğretmen, öğretmen adayı	2	,7
Diğer	8	2,8
<b>Toplam</b>	<b>281</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezleri en çok “öğrenci” çalışma grubuna uygulanmıştır. “Öğrenci” örnekleminde sonra en çok tezin uygulandığı çalışma grubu ise “öğretmen” olmuştur ancak bu iki çalışma grubu arasındaki büyük oran farkı ise dikkat çekicidir. En az uygulama yapılan çalışma grubu “okul yöneticisi” ile “öğretmen ve öğretmen adayı” olmuştur.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin uygulandığı örneklem/çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eğitim kademesine göre dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Uygulandığı Örneklem/Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı(2015-2020)*

Eğitim Kademesi	(f)	%
Ortaokul	111	49,8
İlkokul	35	15,7
İlköğretim	30	13,5
Lise	15	6,7
Ortaokul, lise	13	5,8
Okul öncesi	9	4,0
İlköğretim, lise	7	3,1
Okul öncesi, ilkokul	1	,4
Diğer	2	,9
Belirtilmemiş	1	,4
<b>Toplam</b>	<b>223</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’de yer alan Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin uygulandığı örneklem/çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eğitim kademesine göre incelenmesine yönelik olarak öncelikle Tablo 6’da yer alan tüm “Öğrenci” örneklem frekansları bir araya getirilmiş ve toplam 223 frekansına ulaşılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin uygulandığı örneklem/çalışma grubunda

bulunan öğrencilerin en büyük kısmının eğitim kademesi ortaokuldur. Onu takiben İlkokul, İlköğretim gelmektedir. En az tez ise okul öncesi ve ilköğretim ve lise, okul öncesi eğitim kademesinde uygulanmıştır. Lise ve okul öncesi eğitim kademele-  
rinde tezlerin azlığı ise dikkat çekicidir.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinde veri toplama araçlarına göre dağılım Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinde Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım (2015-2020)*

Veri Toplama Aracı	(f)	%
Ölçek	167	27,8
Görüşme	113	18,8
Bilgi formu	106	17,7
Test	51	8,5
Dokümanlar	48	8,0
Anket	38	6,3
Gözlem	34	5,7
Değerlendirme formu	18	3,0
Etkinlik	5	,8
Klinik görüşme	3	,5
Argumantasyon	2	,3
Eğitim programı	2	,3
Metafor formu	2	,3
Öğrenci ürünleri	2	,3
Rubrik	2	,3
Diğer	7	1,2
<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100,0</b>

Tablo 8’de yer alan Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının toplam frekansı (f=600) bu araştırmanın örnekleminin toplam frekansından (f=281) farklıdır. Çünkü bu araştırmanın örnekleminde yer alan çalışmaların büyük bir bölümünde birden çok veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle Tablo 8’de her bir veri toplama aracının frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı “ölçek”tir. Onun akabinde “görüşme”, “bilgi formu” kullanılmıştır. En az kullanılan veri toplama araçları ise “argumantasyon”, “eğitim programı”, “metafor formu”, “öğrenci ürünleri” ve “rubrik” olmuştur.

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinde veri analiz tekniklerine göre dağılım Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Türkiye’de Özel Yetenek Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinde Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılım (2015-2020)

Veri Analiz Tekniği	(f)	%
t-testi	113	15,8
İçerik analizi	85	11,9
Anova	82	11,5
Mann-whitney u	63	8,8
Frekans-yüzde-ortalama değer-standart sapma	48	6,7
Pearson korelasyon	47	6,6
Betimsel analiz	44	6,2
Betimsel/Tanımlayıcı istatistik	43	6,0
Kruskall-wallis h	35	4,9
Wilcoxon	32	4,5
Regresyon analizi	22	3,1
Spearman korelasyon	14	2,0
Ki kare	11	1,5
Manova	7	1,0
Korelasyon analizi	7	1,0
Yapısal eşitlik modeli yol analizi	7	1,0
Friedman	5	,7
Faktör analizi	4	,6
Fenomenolojik analiz	4	,6
Doküman analizi	3	,4
Nitel analiz	3	,4
Tümevarım veri analiz tekniği	3	,4
F testi	2	,3
Sürekli karşılaştırmalı analiz	2	,3
Güvenirlilik analizi	2	,3
Tematik analiz	2	,3
Söylem analizi	2	,3
Kodlama yöntemi	2	,3
Diğer	20	2,8
<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9’da yer alan Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinde kullanılan veri analiz tekniklerinin toplam frekansı (f=714) bu araştırmanın örnekleminin toplam frekansından (f=281) farklıdır. Çünkü bu araştırmanın örnekleminde yer alan çalışmaların büyük bir bölümünde birden çok veri analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle Tablo 9’da her bir veri analiz tekniğinin frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan çalışmalarda en çok t-testi kullanılmıştır. Onu takiben; içerik analizi, Anova kullanılmıştır. F testi, Sürekli karşılaştırmalı analiz, Güvenirlik analizi, Tematik analiz, Söylem analizi, Kodlama yöntemi ise en az kullanılan veri analiz teknikleridir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkiye’de 2015 ve 2020 yılları arasında özel yetenek alanında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinde türü bağlamında yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu ve daha ayrıntılı araştırmalar olan doktora tezlerinin daha az olduğu saptanmıştır. İlgili literatürde de yüksek lisans tezleri ile kıyaslandığında doktora tez çalışmalarının daha az olduğu tespit edilmiştir (Özenç ve Özenç, 2013; Güçin ve Oruç, 2015; Nacar, 2017; Ayvacı ve Bebek, 2019). 2019-2020 Yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’deki yüksek lisans öğrencisi sayısı 297001 ve doktora öğrencisi sayısı 101242 iken (YÖK, 2020), 2020-2021 Yükseköğretim istatistiklerinde yüksek lisans öğrencisi sayısı 343569’a ve doktora öğrencisi sayısı 106148’e çıkmıştır (YÖK, 2021). İlerleyen yıllara rağmen yüksek lisans çalışması yapan öğrenci sayısının, daha uzun bir zaman dilimi ve amacına bağlı olarak daha kapsamlı bir araştırma süreci gerektiren doktora çalışmaları yapan öğrenci sayısından oldukça fazla olması durumunun özel yetenek alanına da yansımaya olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

En çok çalışmanın 2019 yılında yayımlandığı saptanmıştır. 2017, 2018 ve 2019 yıllarında konuya verilen önemin artışına bağlı olarak özellikle yüksek lisans çalışmalarında artış görülürken 2020 yılında bu çalışmaların sayısında bir düşüş tespit edilmiştir ve bu azalmanın farklı sebeplere bağlı olma ihtimali olduğu gibi dünyayı etkisi altına alan koronavirüs pandemisine de bağlı olabileceği ihtimalini belirtmek gerekmektedir. Ana Bilim Dalı bağlamında; Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İlköğretim Ana Bilim Dalı ve Özel Eğitim Ana Bilim Dalının özel yetenek alanına katkısı oldukça fazla olduğu görülmüştür. Özenç ve Özenç’in (2013) Özel Eğitim Ana Bilim Dalına ait az sayıda tez olması bulgusu bu çalışma sonucuyla farklılaşmaktadır. Schreglmann’ın (2016) İlköğretim, Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim bölümlerinde en çok araştırma yapılması ve Kardeş, Akman ve Yazıcı’nın (2018) ağırlıklı olarak Eğitim-Öğretim, Özel Eğitim alanlarında çalışmaların yapılması bulgularıyla bu araştırma benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalının öncelikli olması sonucu eğitim alanındaki gereksinimin, gelişmeye açıklığın ve her ne kadar işlenmiş olsa da güncel meselelerin de entegre edilmesiyle eğitim hususundaki eksikliği işaret etmektedir.

“Özel yeteneklilerin eğitimi” konusunda yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu ortaya konmuştur. “Özel yeteneklileri tanımlama ve özellikleri”, “Özel yeteneklilerin psikolojik/sosyal/duygusal durumu” konularının da ağırlıklı olarak çalışıldığı görülmüştür. Ancak “21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi”, “Ebeveyn eğitimi”, “Özel yeteneklilerin kariyer gelişimleri” en az çalışılan konulardır. İlgili literatürde de aynı şekilde en çok çalışılan konu; ihtiyaç, ilgi, algı gibi inceleme çalışmalarını içeren “durum saptamadır” (Güçin ve Oruç, 2015; Kardeş, Akman ve Yazıcı, 2018) ve “Özel yeteneklilerin özellikleri ve becerileridir” (Ayvacı ve Bebek, 2019). Sak ve ark.’nın (2015) “eğitimsel etkinliklerin” en çok çalışılan konu olduğu sonucu, Schreglmann’ın (2016) “üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ ve / ya da yaratıcılık durumu” ve “üstün yetenekli öğrenciler için çeşitli eğitim programları geliştirme ve değerlendirme çalışmaları” adlı konularında çokça araştırma yapıldığı bulgusu, Ateş ve Gül’ün (2017) “üstün yetenekli öğrenciler için eğitim-öğretime yönelik model geliştirme”nin konu kategorilerinde yer alması bu çalışmada konu bağlamında ortaya çıkan “eğitim” bulgusu ile aynı yöndedir. Bu bağlamda bir potansiyel olarak kabul gören özel yetenekli bireylerin eğitilmesinin önceliği ve eğitim faaliyetlerinin devlet açısından özel bir yere sahip olması gerekliliği (Bilgili, 2000) ön plana çıkmaktadır.

“İlişkisel tarama modeli” en çok kullanılan modeldir. Onun akabinde “Durum çalışması” ve “Tarama modeli” büyük ölçüde tercih edilmiştir. İki veya daha çok değişkenin arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve sebep-sonuçla ilgili ipuçlarına ulaşmak amacıyla yapılan ilişkisel araştırmaların (Büyüköztürk, vd. 2018:16) özel yetenekliler alanında bu denli fazla yapılmasının ilgili alana dair korelasyonları açığa çıkarmanın ve neden-sonuç ile ilgili bazı ipuçlarına ulaşmanın önemsendiğine dikkat çekmektedir. İlgili alan yazına da bakıldığında yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen model; tarama modelidir (Özenç ve Özenç, 2013; Nacar, 2017; Schreglmann, 2016; Ayvacı ve Bebek, 2019). Kardeş, Akman ve Yazıcı’nın (2018) en çok kullanılan desenin ilişkisel tarama deseni olduğu bulgusu da bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitim tezlerinin yarısından fazlasında “öğrenci” örneklemleri ile çalışılmıştır. Ardından “öğretmen” en çok tercih edilen çalışma grubu olmuştur. İlgili literatürde de “öğrenci” örnekleminin çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür (Özenç ve Özenç, 2013; Nacar, 2017; Schreglmann, 2016; Kardeş, Akman ve Yazıcı, 2018; Ayvacı ve Bebek). Kolay ulaşılabilir örneklem olmasından dolayı “öğrencinin” tercih sebebi olduğu düşünülmektedir ancak maksimum çeşitlilik sağlandıkça ve farklı çalışma gruplarında uygulamalar yapıldıkça alana katkının artacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin büyük kısmının eğitim kademesi “Ortaokuldur”. “Lise” ve “Okul öncesinde” uygulanan çalışmalar ise oldukça azdır. İlgili alan yazın ile araştırma bulguları ortaklık göstermektedir. Tezlerin çoğu ortaokul ile gerçekleştirilirken (Schreglmann, 2016), okul öncesi çalışmaları oldukça azdır (Schreglmann, 2016; Kardeş, Akman ve Yazıcı, 2018). En çok ilköğretim ile çalışmalar yapılırken en az ulaşılan eğitim kademesi lise olmuştur (Nacar, 2017). Ortaokuldaki yoğunlaşmanın sebebi olarak araştırmacıların literatürdeki mevcut eğilimi takip ederek önceki çalışmalara katkı sunmak amacıyla diğer kademelerden ziyade ortaokulu tercih etmiş olma ihtimalleri mevcuttur.

“Ölçek” en çok kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Ardından “görüşme”, “bilgi formu” gelmektedir. Özenç ve Özenç’in (2013) ölçek, test veya bilgi formu ile anketin en çok kullanıldığı, Schreglmann’ın (2016) ölçeğe en sık başvurulduğu, Ayvaci ve Bebek’in (2019) “ölçek, anket, envanter, test” vb. araçlarının en çok kullanıldığı bulguları ile bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Uygulamalı ve sosyal bilim çalışmalarında araştırmanın amacına uygun olarak çok sayıda ve türde ölçek kullanılmaktadır (Bayat, 2014). Bu noktada “ölçek” büyük örneklemelere de kolaylıkla uygulanabilir olması sebebiyle tercih sebebi olabilmektedir. Bu çalışmada en çok kullanılan veri analiz tekniği ise “t-testi” olmuştur. Aynı şekilde literatürde de nicelde en sık “t-testi” kullanılmıştır (Nacar, 2017). Çoğunlukla “tek veya çok değişkenli analiz tekniği”ne başvurulmuştur (Schreglmann, 2016). Araştırmada t-testinin ön plana çıkmasıyla, çok sayıda alt gruptan ziyade iki alt gruba ilişkin ölçümler yapan çalışmaların yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumların en öncelikli insan kaynağı olan özel yetenekliler hakkında ülkemizde son yıllarda yapılan yükseköğretim tezlerinde ağırlıklı olarak “eğitimin” ön plana çıkması, çalışmaların yarısından fazlasında “öğrenci” örneklemini üzerinde çalışılması, “Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda” en fazla sayıda çalışmanın yapılması; “özel yetenekliler ve eğitim” konusunun öncelikli bulunduğunu, güncelliğini koruduğunu ve bu konuya dair mevcut uygulamaların, düzenlemelerin geliştirilme çabası içinde bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ülkemizde özel yetenekliler ve eğitim konusundaki uygulanabilir ve sürdürülebilir politika ihtiyacının öne çıktığı anlaşılmaktadır.

## Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Doktora çalışmalarının ilgili alanda artması için stratejik planlama yapılabilir.
- 2020 yılında kaydedilen çalışmaların sayısının azlığının nedeni araştırılabilir ve Covid-19 pandemisine bağlı olarak yarım kaldığı tespit edilen çalışmalar için kolaylıklar sunulabilir.
- “Özel yeteneklilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi”, “Ebeveyn eğitimi”, “Özel yeteneklilerin kariyer gelişimleri” konularında çalışmalar yapılabilir.
- “Öğrenci” örneklemini ilk ve tek tercih olmaktan çıkarılabilir. Okul yöneticisi”, “öğretmen ve öğretmen adayı” örneklemeleri üzerinde çalışmalara öncelik verilebilir.
- “Ortaokul” eğitim kademesi örneklem için ilk ve tek tercih olmaktan çıkarılabilir. “Lise” ve “Okul öncesi” eğitim kademeleri üzerinde yapılacak çalışmalara öncelik verilebilir.
- Erişim izni bulunmayan yükseköğretim tezleri, makale, bildiri vb. diğer türdeki çalışmalar ve uluslararası çalışmalar da eklenerek evrensel düzeyde alandaki mevcut durumu tespit edecek çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça:

AŞIK, Mesut, ZELYURT, Hikmet (2021) Özel Yetenekli Bireyleri Tanıma ve Eğitime İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*,V(1): 78-94.

ATEŞ, Hatice, GÜL, Merve (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, IV(3):33-57.

AYVACI, Hakan Şevki, BEBEK, Gürhan (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XLV (45):267-292.

BAYAT, Bülent (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve “likert” ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XVI(3):1-24.

BİLGİÇ, Necati, TAŞTAN, Abdullah, KURUKAYA, Gürhan, KAYA, Kaya, AVANOĞLU, Orhan, ve TOPAL, Tuncay (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

BİLGİLİ, Ahmet (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, XII(12):59-74.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru Kılıç, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ Şirin ve DEMİREL, Funda (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

ÇİTİL, Mahmut (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, Özel Sayı/2018:143-172.

ENÇ, Mitat (1995). Eğitimde önder yetiştirme sorunu. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(1):75-83.

FRANKS, Beth, DOLAN, Lawrence (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, XXVI(4): 172-178.

GÜÇİN, Güçin, ORUÇ, Şahin (2015). Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, V(2):113-135.

KARASAR, Niyazi (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (35. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

KARDEŞ, Servet, AKMAN, Berrin, YAZICI, Dila Nur (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,XI(3):411-430.

MARLAND (1972). Education of the gifted and talented: *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Government Printing Office.



MEB (2009). *MEGEP Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar*. [http://www.megep.meb.gov.tr/Mte\\_Program\\_Modul/Moduller\\_Pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf) (Erişim tarihi: 23.05.2021).

NACAR, Sema (2017). 2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, IV(8):48-65.

ÖZENÇ, Emine Gül, ÖZENÇ, Mehmet (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, CLXXI(171):13-28.

SAK, Uğur, AYAS, Bahadır, SEZEREL, Bilge Bal, ÖPENGİN, Ercan, ÖZDEMİR, Nazlı, GÜRBÜZ, Şule Demirel (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, V(2):110-132.

SCHEUREN, Fritz (2004, June). What is a Survey?. Alexandria: American Statistical Association. <http://www.rickweil.com/s2211/whatisasurvey.pdf> (Erişim Tarihi: 25.01.2022).

SCHREGLMANN, Sinan (2016). Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerinin içerik analizi (2010-2015). *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, IV(1):14-26.

SÖNMEZ, Veysel, ALACAPINAR, Füsün Gülderen (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

TANIK ÖNAL, Nagihan (2020). Üstün zekâlı olmak . *Milli Eğitim Dergisi*, XLIX (228):153-174.

YÖK (2020). 2018-2019 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr> (Erişim Tarihi: 07.06.2021).

YÖK (2021). 2019-2020 Öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 27.01.2022).

YÖRÜK, Süreyya (2020). Okul öncesi dönemde özel yetenekli bir çocuk yetiştirme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, V(10): 337-364.

## Extended Abstract

### Introduction

To create healthy societies, the importance of each individual cannot be denied, but in this process, it is seen that some individuals stand out due to their various differences in terms of intelligence and ability. It is possible to specify six basic features of giftedness with general mental ability, psychomotor ability, productive and creative thinking, leadership skills, special academic ability and the skills in the visual and performance-based arts (Marland, 1972). Gifted children are the children who are superior to 98% of a randomly selected set of their peers (MEB, 2009).

In order to increase the quality of new studies and the quality of new decisions to be taken for gifted individuals, who are regarded as the most important human resource in societies, determining the current situation from various dimensions to gain a new perspective has become a necessity. In order to meet this need, various studies have been carried out in our country that shed light on the literature on a holistic approach. Özenç and Özenç (2013) examined the dissertations about gifted students in a multidimensional way. On the other hand, Güçlü and Oruç (2015) evaluated academic studies in the related field in the context of different variables. Sak et al. (2015) critically evaluated the gifted education in our country, while Nacar (2017) examined the mathematics education studies of the gifted students in 2005-2014. In addition, among the studies on gifted and talented, the ones covering the years 2010-2015 (Schreglmann, 2016), the years 2010-2016 (Ateş and Gül, 2017), the years 1990-2016 (Kardeş, Akman and Yazıcı, 2018), the years 2010-2017 (Ayvacı and Bebek, 2019) studies have been conducted with various terms so far. However, no study has been found that aims to determine the current situation in recent years and thus can provide a general perspective on the latest situation in the relevant field.

Since there has not been a general research on postgraduate education theses in the field of gifted and talented between 2015-2020 in Turkey, there is a need to examine these studies from a holistic perspective. In this direction, the problem situation of this study, which can be considered as a complement to the studies in the relevant literature, is “What is the current status of the postgraduate education theses made in the field of gifted and talented between 2015-2020 in Turkey?” has been determined.

### Method

The model of this research, which is a descriptive study, is the survey model, one of the quantitative research methods. Survey is a method to gather information from one sample (Scheuren, 2004:9). Each study from the sample of 281 studies accessed using the document screening technique from the National Thesis Center database of the Council of Higher Education from 20th February, 2021 to 17th April, 2021 and tabulated in terms of its type, year, department, subject, model, sample, students' education level, data collection tools and data analyse techniques on the “Graduation Education Thesis Classification and Description Form” developed with experts' suggestions. The findings were analyzed descriptively and then presented as frequency and percentage.

## Results

The results show that the number of Master Thesis is higher than doctoral studies. Although most of the studies were published in 2019, the number of master's thesis published in 2020 decreased compared to previous years. Most of the studies belong to Educational Sciences Department, Elementary Department, Special Education Department. Moreover, the subjects of "Education of gifted", "Defining and characteristics of gifted" were studied mainly. Most of the studies were conducted as Correlational Studies. The largest number of studies were done with the sample of "student" and subsequently "teacher". "Secondary school" is the education level with the most researches. However; the number of studies conducted with "pre-school" and "high school" education levels is quite low. Finally, the most used data collection tool is scale and the most frequently used data analysis technique is t-test.

## Discussion

It was found that the number of Master Theses is higher and this result is parallel to many studies (Özenç and Özenç, 2013; Güçin and Oruç, 2015; Nacar, 2017; Ayvacı & Bebek, 2019). Most studies were published in 2019 but decreasing in 2020 may be the result of Covid-19 epidemic. Most of the studies belong to Departments of Educational Sciences, Elementary and Special Education. While Özenç and Özenç (2013) differentiates, Schreglmann (2016) and Kardeş, Akman and Yazıcı (2018) are in line with it. Studying "Education", "Defining, characteristics" of gifted mostly show consistency with many studies (Güçin & Oruç, 2015; Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018; Ayvacı & Bebek, 2019; Sak et al., 2015; Schreglmann, 2016; Ateş & Gül, 2017). Gifted education keeps up-to-date.

Correlational Studies were mostly preferred. While Nacar (2017) differentiates, many studies show consistency (Özenç & Özenç, 2013; Nacar, 2017; Schreglmann, 2016; Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018; Ayvacı & Bebek, 2019). It shows the importance of reaching some clues for cause and effect. "Student" sample was mostly preferred and studies are parallel (Özenç & Özenç, 2013; Nacar, 2017; Schreglmann, 2016; Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018; Ayvacı & Bebek, 2019). Student may be preferred as it is easily accessible.

"Secondary school" was mostly studied with. However; "pre-school", "high school" are low. This is consistent with many studies (Nacar, 2017; Schreglmann, 2016; Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018). Using "scale" mostly is similar to studies (Özenç & Özenç, 2013, Schreglmann, 2016, Ayvacı & Bebek, 2019). It may be related to scale's access to huge samples. Finally, "t-test" was mainly preferred. Nacar (2017) and Schreglmann (2016) show consistency that reveals measurement of two subgroups rather than multiple subgroups is more common.

### Pedagogical Implications

In order to increase doctorate theses, students can be directed to these departments in the relevant field. The reasons can be searched for theses' significant decrease in 2020 and unfinished ones due to the covid pandemic can be provided with facilities. The subjects of "Developing 21st century skills", "Parent education", "Career development of gifted individuals" should be studied more. Removing "secondary school student", "scale" and "t-test" from the first and only choice can maximize diversity.

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Lisansüstü Eğitim Tezleri

Tez Yayınlanma Yılı	2020	2019		2018		2017	2016	2015
Tez No	643209	553346	537157	525491	543702	481303	439228	443520
	636332	563427	550210	529581	519043	461499	432645	407026
	609952	587235	542847	520115	526778	487363	450127	395292
	619886	596746	607758	523952	510122	469593	432434	414412
	607991	593298	539269	523726	535748	486431	448316	412408
	626647	607602	568990	530273	615256	475485	436911	395316
	613689	607115	547861	503121	523804	490674	432689	395575
	620180	599015	543203	519910	496975	474198	433642	399461
	603904	587384	554534	512940	527703	481276	460754	418201
	642449	555861	564807	502758	529043	473446	443548	397419
	633890	588386	600251	528702	508588	473452	430717	426432
	647303	584518	582725	502151	523746	464587	449502	381243
	631815	608560	603059	532778	505811	477516	447963	398415
	627007	601155	626456	528700	534533	481491	450137	383631
	618620	598129	601726	531099	529892	486131	402781	413678
	616539	604967	585072	517116	531307	454914	429389	407688
	627024	585389	573534	533524	497112	477329	419350	405460
	633807	594568	589557	541734	505352	462303	430688	395041
	640643	590507	584793	510891	564967	525578	434386	413674
	649044	586796	590407	514229	493095	458644	439274	426399
	636196	590235	603294	520145	497277	477549	436952	395385
	649975	586810	605303	524912	532277	451165	402767	414421
	646571	593548	616505	528730	513004	454933	437269	418049
	632071	563093	618520	525287	526942	484072	451836	414432
	608878	591413	586022	532325	512614	480346	469645	429493

612358	557258	608969	528510	532882	477324	445812	395177
660456	568796	575606	546797		466290	446896	407014
613077	585685	582917			478851	461433	399582
611740	568077	588061			470186	448308	422938
652525	564808	579796			461422	429538	423212
651899	583660	564704			485953		422522
655861	569511	569372			485660		388192
651054	580444	561810			624841		
653139	563591	544944			463330		
656870	583373	601854			470566		
641921	549327	537637			477016		
	555150	554141			472165		
	569094	569087			454195		
	585960	556288			495704		
	545000	587370			454395		
	547980	583882					
	552117	583805					
	564880	587678					
	580025	585558					
	538733	585633					

## Ek 2. Lisansüstü Eğitim Tezi Sınıflandırma ve Betimleme Formu

Sıra no	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Türü										
Yılı										
Ana bilim dalı										
Konusu										
Araştırma deseni/ modeli										
Örneklem/ çalışma grubu										
Öğrenci eğitim kademeleri										
Veri toplama aracı										
Veri analiz tekniği										

# Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Hakkının Kullanımı

## Use of the Right to Education in the Distance Education Process

İsmail ÖZALP\*

### Öz:

2020 yılında bir anda tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını birçok ülkede salgın yayılım hızı ve ölüm oranları bağlamında olağanüstü bir hayat standardının oluşmasına sebep olmuştur. Salgın süresince devletler bir taraftan genel huzuru tesis etmeye yönelik vatandaşların haklarını korumaya çalışırken diğer taraftan da vatandaşlarının can güvenliğini korumaya yönelik birçok alanda kısıtlamalara gitmek zorunda kalmıştır. Toplum sağlığının korunması birinci öncelik olduğundan, sosyal hayattaki birçok hakkindan feragat etmek zorunda kalan bireyler, toplu olarak içinde bulunulan eğitim atmosferinden de uzak kalmış, devletin sağladığı maddi ve teknolojik imkanlar ışığında eğitim hakkından faydalanmaya devam etmişlerdir. Fakat her ülkenin ekonomik, coğrafi ve sosyal şartları aynı olmadığından hem evrensel ölçüde bir eşitsizlik hem de yerel ölçüde bir hak kaybı yaşanmıştır. Ülkeler uluslar arası anlaşmalarla taahhüt ettikleri vazifeleri salgın sürecinde kendi vatandaşları ile eş güdüm içerisinde yerine getirmeye çalışsa da asıl başarı eğitim çalışanlarının gayreti ve sosyo kültürel düzeyi yüksek bilinçli ebeveynler kanalı ile sağlanmıştır. Vatandaşlarını erişilebilir ve işlevsel kaynaklara yönlendirmeye çalışan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da bu süreçte zorunlu birtakım önlemler almış ve tüm dünyada uygulanan uzaktan eğitim modelini örgün eğitimin her aşamasında tatbik etmiştir. Salgın dönemi uzaktan eğitim çalışmaları aynı zamanda eğitimin tüm paydaşlarına

\* Karadere Harmancık Ortaokulu Müdür Yardımcısı, Kahramanmaraş, Türkiye  
i.ozalp1209@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0835-7218.

kriz durumunda iş birliğinin ne kadar etkin sonuçlar doğurduğunu da göstermiştir. Teknolojinin kullanımında bilginin, cihazların ve internetin paylaşımı örgün eğitimin sürekliliğini sağlama noktasında bir mecburiyet haline gelmiş, veliler eğitim sürecinde aktif bir katılımcısı olarak gelişen teknolojiye yatırım yaparak uyum sağlamak zorunluluğunda kalmışlardır. Devletin muhafaza etmekle yükümlülüğü olduğu en önemli iki olgunun, eğitim ve sağlığın aynı zaman diliminde ve aynı noktada kesişmesi beraberinde birtakım maddi sıkıntıları beraberinde getirmiştir. İdari kadroların planlama ve yürütme işlevlerini yerine getirirken mevzuatın yanı sıra inisiyatif almak durumunda kalmaları eğitimin sürekliliği konusunda çerçeve hükümlerden ziyade mevcut imkanların geçerliliğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, Salgın, Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği

**Abstract:**

The Covid-19 epidemic, which suddenly took effect all over the world in 2020, caused an extraordinary standard of living in many countries in terms of epidemic spread rate and death rates. During the epidemic, states tried to protect the rights of their citizens to establish general peace on the one hand, and on the other hand, they had to make restrictions in many areas to protect the life safety of their citizens. Since the protection of public health is the first priority, individuals who had to renounce many of their rights in social life remained far from the educational atmosphere they were in, and continued to benefit from the right to education in the light of the financial and technological opportunities provided by the state. However, since the economic, geographical and social conditions of each country are not the same, there has been both a universal inequality and a loss of rights on a local scale. Although countries try to fulfill the duties they have undertaken with international agreements in coordination with their own citizens during the epidemic, the real success has been achieved through the efforts of education staff and conscious parents with high socio-cultural level.

The Ministry of National Education of the Republic of Turkey, which tries to direct its citizens to accessible and functional resources, has also taken some compulsory measures in this process and has applied the distance education model applied all over the world at every stage of formal education.

The distance education studies during the epidemic period also showed all the stakeholders of education how effective the cooperation in the crisis situation is. Sharing information, devices and internet in the use of technology has become an obligation to ensure the continuity of formal education, and parents have to adapt by investing in the developing technology as an active participant in the education process. The intersection of the two most important facts that the state is obliged to preserve, education and health, at the same time and at the same point, brought along some financial difficulties. The fact that the administrative staff had to take initiative in addition to the legislation while fulfilling their planning and execution functions revealed the validity of the existing opportunities rather than the framework provisions on the continuity of education.

**Key Words:** Distance Education, Epidemic, Opportunity in Education, Equal Opportunity

## Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını gündelik hayatın tüm şubelerini etkilediği gibi örgün ve yaygın eğitimin tüm aşamalarında da kendisini en sert şekilde hissettirmiştir. Diğer ülkelere nazaran ülkemize daha geç tesir eden salgın, başta sağlık sistemimiz olmak üzere ekonomimiz üzerinde de belirleyici bir unsur haline gelmiştir. Ekonominin sektörler üzerindeki destekleyici ve zorlayıcı etkileri düşünüldüğünde eğitim sistemimizin çağın gereklerine yeterince cevap veremediğini geride bıraktığımız yedi ay içinde gözlemleme şansımız olmuştur. Çünkü birçok ülke, henüz ortada bir salgın durumu görülmezken ekonomik ve teknolojik yeterlilikleri doğrultusunda bilişim sistemlerini ülkelerinin en ücra noktalarında işe yarar hale getirerek halkın hizmetine sunmuştur. Uzaktan eğitim genel bir ifade ile; dijital, görsel ya da yazılı iletişim kaynakları kullanılarak öğrencilerle doğrudan ve kimi zaman da aynı anda iletişime geçilebilen, zaman ve mekân unsurlarını içeren kısıtlılığı ortadan kaldırarak çok çeşitli öğrenme faaliyetini öğrencilerin kullanımına sunan planlanmış, tasarlanmış disiplinler arası biçimsel bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak vd., 2011). Uzaktan eğitimin toplumsal, ekonomik boyutta, bireysel anlamda ve eğitim sisteminin çeşitli kademelerinde birçok faydası bilinmekle birlikte bilhassa ekonomik anlamda bir takım zorluk ve sınırlılıkları da öne çıkardığı bilinmektedir. (Eygü ve Karaman, 2013). Uzaktan eğitimin en önemli işlevi; bilgiyi, çok kısa bir sürede eğitimci kanalıyla dünyanın birçok noktasına hızla ulaştırabilmesi ve anında geri dönüş alabilmesidir. Bunun yanında zaman ve mekân kısıtlaması bulunmadığından eğitimcilerin ve öğrencilerin motivasyonu üst düzeyde tutulabilir. Değerlendirmede kısmi eksiklikler bulunmakla birlikte objektif değerlendirmeler yapılabilir. Eğitim materyalleri noktasında yüz yüze eğitime göre daha dar çerçevede eğitim yapıldığı için düşük maliyet imkânı sağladığı söylenebilir (Dinçer, 2016).

Ülkemiz bugüne kadar çevirim içi eğitim hizmetlerini yalnızca özel sektörde, lisans ve lisans üstü seviyede ihtiyaca binaen kısıtlı bir kullanıcı sayısı ile kullanırken birçok Batı ve Uzak Asya ülkesi uzaktan eğitim faaliyetlerini örgün ve yaygın eğitimin bir parçası haline getirmiştir. Özel şirketlerin sertifika programları, personel yetiştirme süreci, üniversitelerin eğitim programları ve ölçme değerlendirme uygulamaları salgından çok daha önce işlevsel şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bizim bugün uzaktan eğitim sürecinde sınıfta kalmışlığımızın en önemli sebebi fırsat ve imkan eşitsizliğidir. Çünkü eğitim de diğer tüm sektörler gibi finansal bir altyapı gerektirmektedir. Covid - 19 sürecinde teknolojinin eğitime dahil edilme zorunluluğu devletin ve vatandaşın kesesine mali bir yük getirdiği gibi eğitim teknolojilerine hakim olmadığımızı da gün yüzüne çıkarmıştır. Aynı okulda görev yapan öğretmenlerin dahi teknolojik okur yazarlık düzeyi farklıyken ülkemizdeki sosyo-ekonomik dağılımın dengesizliğini düşünürsek başarısızlığımızı daha geniş bir pencereden net bir şekilde görme olanağına sahip olabiliriz.

Peki mesele sadece uzaktan eğitim sürecindeki teknolojik alt yapı yetersizlikleri, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması ya da velilerin ekonomik durumlarının yetersizliğinden ötürü evlerinde gerekli donanımları bulundurmamaları mıdır? Yüz yüze eğitim bu süreçte ne kadar sağlıklı bir ortamda gerçekleştirilebilmektedir? İşte burada da yine ekonominin aşılmaz duvarları ile karşılaşlıyoruz. Kent merkezlerinde veli bağışları ve idarecilerin siyasi tercihleri ile ekonomik yönden desteklenen



okullar bakanlığın gerekli kıldığı hijyen şartlarını sağlayabiliyorken kırsaldaki ya da kalkınmada aynı şartlara sahip olmayan muhitlerdeki okullar ne yazık ki eğitim öğretim hakkını kullanmak isteyen öğrencilerine ve okul personeline gerekli ortamı sağlayamamaktadır.

### **Olağanüstü Hal Durumunda Devletin İşlevi Ve Sosyal Haklar**

Tehlike, düşman ve risk eğilimlerine göre biçimlenen olağanüstü hal uygulamaları kanun koyucu ile kanun koruyucu arasındaki ilişkinin karmaşıklaştığı dönemlerde daha hızlı kararlar alabilmek adına uygulanabilmektedir. Olağanüstü halin uygulanması ve devamı yönünde karar alabilmek aslında iktidar unsurlarının yönetim organları üzerindeki gücünün göstergesidir.(Öztan, Bezci, 2015: 161) Devlet akı öncelikli olarak devletin idaresine ilişkin bir akıl yürütme biçimi, düşünce silsilesi bütünüdür. Devlet aklının 'normal' akıldan temel farkı, devletin sosyal hayatta tabi olunan kurullarla yönetilemeyeceği, devlet yönetiminin kendi içinde tabi olacağı kurullar bütünüünün sıradan ilişkileri düzenleyen kurullardan ve müeyyidelerden farklı olduğu vurgusudur. Devlet aklının temel amacı, devletin bekasının sağlanması ve muktedir olanların konumlarını devlet ve millet adına muhafaza etmesidir. Mithat Sancar'ın işaret ettiği üzere "üstün otoritenin çıkarlarının bireysel, toplumsal veya ekonomik çıkarlardan ve temel etik ilkelere önce geldiği" düşüncesi devlet aklının özünü oluşturur. (Sancar, 2012: 24-25)

Bilindiği gibi olağanüstü haller söz konusu olduğunda yürütme organının yetkisi, özellikle de takdir yetkisi genişler. Bu durumlarda, temel hak ve özgürlükler Anayasasının 15 inci ve 90 ıncı maddesi ile diğer mevzuat çerçevesinde sınırlanabilir. (Fendoğlu, 2017: 55) Anayasasının 15 inci maddesine göre, olağanüstü hallerde bile milletlerarası yükümlülükler ihlal edilemez; temel haklar durumun gerektirdiği ölçüde sınırlanabilir; yaşama hakkına, insanın maddi ve manevi varlığına ve vücut bütünlüğüne dokunulamaz; din, vicdan, düşünce ve kanaat açıklamaya zorlanamaz; suç ve cezalar geçmişe yürütülemez; masumiyet karinesi zedelenemez (1982/15). 1961 Anayasası olağanüstü hali sadece deprem ve iktisadi buhran; sıkıyönetim sebeplerini ise savaş, isyan ve şiddet olarak nitelendirmişti. Oysa 1982 Anayasası, olağanüstü hale salgın hastalık ve şiddet kavramını da eklemiş, deprem, iktisadi buhran, salgın hastalık ve şiddet hallerinde Cumhurbaşkanı başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulunun 6 aya kadar olağanüstü hal ilan edebileceğini belirtmiştir. 1982 Anayasasınının 121 inci maddesine göre, şayet aşırı şiddet, isyan ve savaş belirtileri nedenleriyle kamu düzeni ciddi sarsılmışsa Cumhurbaşkanı başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu 6 aya kadar sıkıyönetim ilan edebilir. Olağanüstü halle ilgili olarak belirtilen durumlarda, yetki Cumhurbaşkanı başkanlığında toplanan bakanlar kurulunda olup, bu durumlarda 6 aya kadar olağanüstü yönetim usullerinden birini (olağanüstü hal veya sıkıyönetim halini) ilan edebilir. Olağanüstü hal ilan edildiği gün, olağanüstü hal kanun hükmünde kararname, Resmi Gazetede yayınlanır ve yine aynı gün Türkiye Büyük Millet Meclisinin onayına sunulur. Türkiye Büyük Millet Meclisi, olağanüstü yönetim usulünü kaldırabilir, süreyi değiştirebilir veya gerektiğinde 4 ayı aşmayacak şekilde uzatabilir. Savaş halinde 4 aylık kayıt aranmaz. Cumhurbaşkanı başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu, olağanüstü hal ve sıkıyönetim hallerinde karar vermezden

önce, deprem ve iktisadi buhran hariç, Milli Güvenlik Kurulunun görüşünü de alır. Olağanüstü hallerde temel hak ve hürriyetlerin nasıl sınırlandırabileceği veya durdurulabileceği, halin gerektirdiği tedbirlerin nasıl ve ne suretle alınacağı, kamu hizmeti görevlilerine ne gibi yetkiler verileceği, görevlilerin durumlarında ne gibi değişiklikler yapılacağı ve olağanüstü hal yönetim usulleri, 2935 sayılı (1983) Olağanüstü Hal Kanununda düzenlenmiştir.( Tanör, Yüzbaşıoğlu, 2009:396) 2935 sayılı Olağanüstü Hal Kanununa (1983) göre, “olağanüstü halin gerekli kıldığı konularda” kararname çıkarılır, bu OHAL-KHK’leri RG’de yayımlanır aynı gün TBMM’nin onayına sunulur (2935/4). Olağanüstü hal süresince sokağa çıkmak sınırlandırılabilir, toplantılar ve araç seyri yasaklanabilir, kişilerin üstü ve araçları aranabilir, hüviyet taşıma zorunluluğu getirilebilir, gazete ve dergilerin basımı veya dağıtımı yasaklanabilir, sesle yapılan her tür yayım denetlenir ve yasaklanabilir, sinema filmleri yasaklanabilir, toplantı ve gösteri yürüyüşü yasaklanabilir, dernek faaliyetleri durdurulabilir (2935/11).

### Uluslar Arası Analizlerde Eğitim Hakkının Kullanımı

BM İnsan Hakları Evrensel Beyanname (BMİHEB)’nin 26. maddesinde kişilerin eğitim hakkı düzenlenmektedir. BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (BMESKHS)’nin eğitim hakkını düzenleyen 13. maddesinin de eğitim hakkının düzenlenmesine paralel olduğunu görmekteyiz. BMESKHS’nin eğitim hakkını tanzimi ve sınırlarının belirlenmesi biçiminde dikkati çeken ilköğretimin zorunlu ve parasız olması gerektiği; ortaöğretimin çeşitlendirilmesi, mesleki ve teknik eğitime yer verilmesi ve bunların açık ve erişilebilir olması gerektiği; yükseköğretimin herkese açık, erişilebilir, kişisel yetenekler temelinde düzenlenmiş ve tedricen parasız olarak yaygınlaştırılması gerektiği; yeterli bir burs sisteminin kurulması gerekliliği; eğitim personelinin maddi koşullarının sürekli olarak iyileştirilmesi gerektiği hususlarıdır. Bunların yanı sıra 13. Maddede dikkat çeken diğer bir konu da eğitimin diğer bütün hakların gerçekleşmesi ve barışçıl bir dünya düzeni için öncelikle sağlanması elzem görülen bir hak olduğudur. Türkiye, eğitim hakkını düzenleyen 13. maddenin 4. ve 5. paragraflarına çekince koyarak, bu maddelerin Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 3., 14. ve 42. maddeleri çerçevesinde yorumlama hakkının saklı olduğunu ilan etmiştir. Bahsi geçen bölümler ebeveynlerin çocuklarına kendi inançlarına uygun dini ve ahlaki eğitim verme hakkı ile birey ve kuruluşların eğitim kurumu kurma ve yönetme özgürlüklerini içermektedir. Bunun yanında Türkiye, -aslında çok sayıda devlet gibi- BMESKHS’nin, bireysel şikâyet ve soruşturma usulünü öngören ek protokolü de kabul etmemiştir.(Schrijer, 2020: 842)

Devletlerin ekonomik ve sosyal şartlarının farklılık arz edebileceği bilinmekle birlikte, tüm bu hakların ve devlet yükümlülüklerinin kapsamını belirlemek açısından ise dört kıstas belirlenmiştir. Bu kıstaslar mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik ve uyum sağlayabilirlik. Genel kanaate göre; mevcudiyet, taraf devletteki eğitim kurumlarının ve eğitim programlarının yeterli sayıda ve etkin olması anlamına gelmektedir. Bu açıdan bir eğitim kurumunun yalnızca binasının mevcut bulunması kafi gelmemekte; binaların eğitime elverişli, işlevsel, iki cinsiyet için de eşit sıhhi tesisatı ve temiz içme suyu olan, kütüphane, çeşitli araç-gereçler, eğitim materyali, bilgisayar ve diğer gerekli olan teknolojik donanıma sahip yapıda olmaları gerekmektedir.

Elbette mevcudiyet şartı kapsamında sadece binalar değil, eğitim personelinin de yeterli ücretten istihdam ediliyor olmaları hakkın kapsamında değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda eğitim çalışanlarının çalışma koşulları ve ücretleri ile ilgili hoş olmayan durumlar, öğrenciler açısından bir eğitim hakkı ihlalini ortaya çıkaracaktır. Erişilebilirlik, eğitim kurumunun ve programlarının anlaşmaya taraf devletin yargı yetkisi içinde olan herkes için erişilebilir olması anlamına gelmektedir. Erişilebilirliğin üç yönü mevcuttur. Bunlardan ilki, eğitim kurumunun ulaşılabilir ve elverişli bir coğrafi konumda bulunması gibi güvenli fiziksel erişilebilirliktir. Uzaktan eğitime geçilmesi gündeme geldiğinde ise, uzaktan eğitime modern teknoloji yoluyla erişim de fiziksel erişilebilirliğin kapsamına girmektedir. Örneğin bu açıdan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime katılım engeli olan öğrenciler açısından eğitim hakkının ihlalini ortaya çıkartacak durumlar söz konusu olabilir. İkincisi ekonomik erişilebilirliktir. Eğitimin tüm vatandaşlar için maddi açıdan sahip olunabilir olması gerekmektedir. Bu açıdan yüksek okul ücretleri yine eğitim hakkının ihlalini ortaya çıkartacaktır. Üçüncüsü ise eğitimin ayrımcılık gözetmeden, hem yasal olarak hem de fiilen herkes ve özellikle dezavantajlı gruplar için erişilebilir olmasıdır. Kabul edilebilirlik, eğitimin biçiminin ve içeriğinin, müfredatın ve öğretim metotlarının ebeveynler tarafından (nitelikli, kaliteli ve kültürel açıdan uygun nitelikte olması) kabul edilebilir olmasıdır. Bu açıdan eğitim, 13. maddenin ilk paragrafında belirlenen temel hedeflere uygun tasarlanmalıdır. Uyarlanırlık ise, eğitimin değişen evrensel ve toplumsal ihtiyaçlara ve öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilecek esneklikte olması anlamına gelmektedir. Bütün bu ölçütler ise, “öğrencilerin en yüksek yararı” ilkesi minvalinde uygulanmalıdır. Devletlerin eğitim hakkı ihlalleri ise icrai (fiiller ile) olabileceği gibi ihmali de (alması gereken tedbirleri almamasından kaynaklı) olabilir. (Schrijer, 2020: 844)

Elbette Genel Yorumda devletlerin mali kaynaklarının elverdiği ölçüde eğitime ilişkin belli uygulamaların icraata geçirilmesi dikkate alınmakla birlikte, devletlerin derhal yapabileceği, örneğin eğitimde her türlü ayrımcılığı önlemeye yönelik tedbirler de yer almaktadır. Eğitim hakkının muhafaza edilebilmesi için alınacak her türlü tedbirin ise, “kesin, somut ve hedef odaklı” olması gerekmektedir. Eğitim hakkının ileriye dönük ya da giderek artan biçimde gerçekleştirilmesi (progressive realization), devletlerin 13. maddenin hayata geçirilmesi için, “mümkün olduğunca hızlı ve etkili bir şekilde ilerleme” biçiminde belirli ve sürekli bir sorumluluklarının olduğu anlamına gelmektedir. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesinin en güncel 30 Nisan 2020 tarihli ve 25 No.lu Genel Yorumu da bu doğrultudadır. Bilimsel ilerleme ile ekonomik, sosyal, kültürel haklar arasındaki ilişkiye değinen Genel Yorum, özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, sağlık, eğitim ve gıda haklarına olan etkisinden söz etmekte ve devletlerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerden toplumu eşit faydalandırmasına özen göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Devletler, fikri mülkiyet ve patent düzenlemelerini, insanların eğitim, sağlık ve gıda hakkı ile ilişkilendirerek gerçekleştirmelidir. Bu açıdan, eğitim hakkı açısından, eğitim materyali ve gerekli teknolojiye sahip olabilmek herkes için eşit olarak sağlanmalı, herkesin erişebileceği makul bir ücretten sunulmalı, kişilerin fikri mülkiyet ve patent haklarının korunması kadar, toplumun bu bilimsel buluş, eser ve teknolojik gelişmelerden adil bir biçimde faydalandırılması da önemlidir. Bu noktada Türkiye’de Covid-19 süresince çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanlarının, çevirim içi kitap ve ders materyalinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak erişime açılmış olması önemli bir uygulamadır.

Çocuk Hakları Komitesi, Covid-19 salgını nedeniyle Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne taraf devletlerin dikkat etmesi gereken önemli noktalara dikkat çekmiştir. Komite'nin 8 Nisan 2020 tarihli açıklamasında devletlerin özellikle, uzaktan ya da çevirim içi eğitimin, mevcut eşitsizliklerin daha da ilerlemesine yol açmamasını ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin yerini almamasını garanti etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Özellikle, ebeveyn desteği görmeyen ya da göremeyen ve internet ile teknolojiye sahip olmayan çocuklar için, öğretmen desteğinden yararlanabilecekleri alternatif çözümler uygulamaya geçirilmelidir. Yine aynı belgede, hijyen standartları ve sosyal mesafe kurallarına uymak kaydı ile çocukların günde hiç olmazsa bir defa açık havada ebeveyn ya da eğitimcilerin kontrolü altında aktivite yapabilmelerine olanak tanınması ve televizyon vb. görsel medya araçlarında çocuk-dostu kültürel-sanatsal aktivitelere yer verilmesinden söz edilmektedir. Çocuklar ile ilgili alınacak önlemlerde onların da görüş ve önerilerini dikkate alarak, ne olup bittiğini idrak etmelerini sağlayacak biçimde, karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Almanya'da kimi eyaletlerde, çeşitli acil hizmetler ve sağlık alanında çalışanların çocuklarının bakımı için, çocuğun en yüksek yararı ilkesine atıfla çeşitli önlemler alınmıştır. Bunlar arasında gündüz bakım evlerinin ve kreşlerin çekirdek elemanları ile ve adı geçen alanlarda çalışan ebeveynlerin çocukları ile sınırlı olmak kaydıyla, az sayıda (en fazla 10'a kadar değişebilen) çocuğa hizmet vermesi düzenlenmiştir. (Schrijer, 2020: 846)

### **Eğitim Hakkının Anayasal Dayanağı ve Kullanımı**

Eğitim hakkı, devletin vatandaşlarına tanıdığı bir lütuf olmaktan ziyade ideal vatandaş modelinin oluşturulmasını, yasaların muhafazasını ve devletin savunmasını gerektiren insan tipinin oluşturulmasını sağlayan bir zorunluluktur. Devlet vatandaşlarına verdiği eğitim hizmetleri ile bugünün işleyişini sağladığı gibi geleceğinin de yatırımını yapar. Çünkü hangi çağda olursa olsun, teknolojik gelişmeler hangi merhalelere ulaşırsa ulaşsın devletin işleyişini ve planlamasını gerçekleştiren itici güç vatandaşdır. Eğitim hakkının sarsılmaz, temel bir hak olarak tüm dünyada kabul görmesi, eğitim faaliyetlerinin insanın beden ve ruh yapısını tüm yönleriyle geliştirebilmesinden ileri gelir. İnsanların günün gereklerine uyarak sosyal bir donanıma sahip olmaları ve anayasadaki legal çerçeve dahilinde özgür bir birey olmaları ister istemez devlete eğitim hizmeti zorunluluğu yüklemektedir.

Eğitim Hakkı'nın, 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyannameğinde, cinsiyet, ırk, etnik yapı ve ulus gibi ayrımları gözetmeksizin her bireyin hakkı olduğu açıklanmıştır. Pek çok uluslararası bildiri ve anlaşmada diğer insan haklarının önkoşulu olarak eğitim hakkı yer almaktadır. İnsanların temel hak ve hürriyetlerini ilgilendiren uluslararası belgelerde belirtildiği gibi, eğitim hakkı, devletin eğitimi gerekli kılan maddi ve manevi olanaklarını tüm vatandaşlarına eşit ve işlevsel bir şekilde parasız sağlamasını gerekli kılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitimin bütünü, maddi durum, ırk, cinsiyet, dil, din, mezhep, politik görüş, gibi ayrımlara girmeden herkese sağlanmalıdır. Eğitim hakkının icrasında günün gereklerine cevap verebilen bir program ile devletin mevcut imkanlarını eğitim kadrosunun hizmetine sunan bir anlayışın hakim olduğundan emin olunmadan hakkın tam anlamı ile uygulandığından söz edemeyiz. Toplumdaki zenginlik ve kaynakların eşitsiz dağılımının engellenmesi, eğitime sağlanan maddi

kaynakların arttırılması, doğum kayıtlarının doğru ve eksiksiz,, kültürel farklılıklara saygı, ayrımcılığa neden olan normların bertaraf edilmesi ve yetişkin eğitiminin geliştirilmesi, yaygınlaştırılmasının gerçekleştirilemediği toplumsal şartlarda, eğitim hakkının gerçekleştirilmesi sağlanamaz.(Gök,2004)

Anayasada devletin eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili “ödevi” 42. maddeyle düzenlenmiştir. Bu düzenleme, “Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler” başlığını taşıyan Üçüncü Bölüm’de yer almıştır. Madde kenar başlığı, “Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” biçimindedir. 42. maddenin metni şöyle:

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.”

“Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.”

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre. Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.”

“Eğitim ve öğretim hürriyeti. Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.”

“İlköğretim, kız erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.”

“Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar. Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.”

“Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.”

“Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece, eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.”

“Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.”

1982 Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim ve öğrenim hakkı yönünden önemli “ilkelere” ve “sınırlamalar” da getirmektedir. İlerde ayrıca incelenecek olan bu kurallar satırı başlarıyla şöyle:

1. Öğrenim hakkının kapsamının yasayla düzenlenmesi;
2. Eğitim ve öğretimin, Atatürk devrim ve ilkeleri doğrultusunda yapılması;
3. Eğitim ve öğretimin çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılması;
4. Eğitim ve öğretimin. Devletin gözetim ve denetiminde yapılması (m.42/111);
5. Eğitim ve öğretim özgürlüğünün. Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmayacak biçimde kullanılması;
6. Eğitim ve öğretim kurumlarında eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme etkinlikleri dışında eylem ve etkinlikler yapılmaması ve bu etkinliklerin “her ne suretle olursa olsun engellenememesi”;

7. Eğitim kurumlarında Türk vatandaşlarına Türkçeden başka “anadil” öğretilmemesi; Yabancı dil öğretimi ile yabancı dille eğitim ve öğretimin yasayla belirlenmesi; Uluslararası antlaşma hükümlerinin saklı tutulacağı.(Altun-ya,2003)

### **Türk Milli Eğitiminin Amacı Temel İlkeleri ve Yasal Dayanakları**

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün bireylerini;

1. Atatürk devrimlerine ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin ulusal, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın temel ilkelerine dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, eğilim ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle yaşama hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB,2000).

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri;

**I – Genellik ve eşitlik:** Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

**II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:** Madde 5 – Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

**III – Yönelme:** Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. (Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

**IV – Eğitim hakkı:** Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

**V – Fırsat ve imkan eşitliği:** Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

**VI – Süreklilik:** Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

**VII – Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:** Madde 10 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

**VIII – Demokrasi eğitimi:** Madde 11 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karşılaşılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

**IX – Laiklik :** Madde 12 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/4 md.) Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

**X – Bilimsellik:** Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

**XI – Planlılık :** Madde 14 – Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insan gücü - istihdam ilişkileri dikkate

alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

**XII – Karma eğitim:** Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

**XIII – Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği:** Madde 16 – (Değişik: 25/6/2009-5917/17 md.) Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işletilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. Eğitim kampüslerinin kuruluşu, yönetiminin oluşumu, gelirlerinin harcanması ve denetlenmesi ile bu fıkrada belirtilen diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir. Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynı ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.

**XIV – Her yerde eğitim:** Madde 17 – Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.(MEB,1973)

### **Covid-19 Kapsamında Alınan Tedbirlerin Eğitim Hakkının Kullanımına Etkisi**

İnsan topluluklarının bir araya gelerek ortak bir kanaat ile oluşturdukları devletin başlıca kuruluş vazifesi vatandaşın can güvenliğini emniyet altına almaktır. Bu pence-renden salgın sürecini incelediğimizde devletin almış olduğu tedbirlerin vatandaşların birçok hakkını kısıtlayıcı mahiyette olduğunu görebiliriz fakat olağanüstü durumlarda devlet, vatandaşın sosyal, siyasal ve kişilik haklarında kısıtlamaya giderek can güvenliği ve özel mülkiyeti koruyucu geçici sert tedbirler alabilir. Bu tedbirler en eski çağlardan beri devletin kuruluş felsefesini temellendiren uygulamalardır.



## **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesi**

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim, Devletin başlıca gelen ödevlerindedir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. Devlet, okur - yazarlığı yaygınlaştırmak için gerekli tedbirleri alır. Temel eğitimin ilk kademesi olan ilköğretim, öğrenim çağındaki kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve temel ve orta eğitim Devlet okullarında parasızdır. Devlet, genel, meslekî ve teknik eğitim ve öğretimi, kalkınma planları hedef ve doğrultusunda, millî iktisadın, sanayi, tarım ve hizmet kesiminin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenler ve denetler. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okullarıyla erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitim ve öğrenime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılmak için gerekli tedbirleri alır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine çıkmalarını sağlamak amacıyla gerekli yardımları yapar.”

Yukarıda yer alan anayasal hak, devletin eğitim konusunda yüklediği vazifeyi açıkladığı gibi vatandaşın haklarını hangi sınırlar içerisinde kullanabileceğini belirtmiştir. Burada altı çizilmesi gereken husus hakkın bütünüyle askıya alınması ya da ortadan kaldırılması değil salgın süreci içerisinde vatandaşın can güvenliğini muhafazası ve genç neslin sağlıklı bir şekilde salgın dönemini atlatarak mevcut imkanlar dahilinde minimum düzeyde de olsa eğitim hayatına devam ettirilmesidir. 10 Eylül 2020 tarihinde “Çocuklar bizim vatanımızdır.” Şeklinde bir açıklama yapan Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk aslında vatana kast edebilecek her türlü olumsuz durum karşısında eğitim hakkının kısıtlamalara tabi olabileceği gerçeğini belirtmiştir. 2019-2020 Eğitim öğretim yılı ikinci döneminde mart ayında başlayan uzaktan eğitim sürecinde vatan kabul edilen çocukların yuvası olan okulların kapatılması radikal bir karar olmakla birlikte halk sağlığı açısından da devlet için elzem bir tedbirdir. Çünkü bir arada bulunan ortamlarda salgının yayılma hızını hesaba katacak olursak ortak aktivitelerde bulunan ve dört duvar arasında günde ortalama altı saat bir arada bulunan bir çocuk nüfusunun hasta olma ve hastalığı taşıyarak salgının seyrini hızlandırma riskine de şahit olmuş oluruz. Milyonlarca öğrencinin taşınması olası virüs mikrobuyla doğrudan ailelerini de etkileyeceğini düşündüğümüzde ortak kullanım alanları olan lavaboların, kantinlerin, masaların, spor ve müzik gereçlerinin, okul servislerinin tamamıyla geçici bir süre kullanım dışı bırakılması kangren olan uzvun kesilmesi pahasına hastanın hayatının kurtarılmasına denk bir tutumdur. Çünkü salgın karşısında halihazırda milyonlarca öğrenciye ve eğitim çalışanına uygulayabileceğimiz, onların can güvenliğini sağlayarak asgari düzeyde de olsa örgün ve yaygın eğitimi devam ettirebileceğimiz bir eylem planımızı henüz o tarihlerde bulunmamaktadır.

Okulların kapatılıp uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle başlayan ve ardından 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında seyreltilmiş öğretim modeli ve kimi bölgelerde salgın öncesindeki gibi yüz yüze tam eğitim öğretimin başladığı Covid-19 ışığında Türk Millî Eğitiminin almış olduğu tedbirleri ve yapmış olduğu çalışmaları anayasal hak bağlamında değerlendireceğim. Bu değerlendirme sürecinde Millî Eğitimin temel ilkelerini ve amaçlarını da göz önünde bulunduracağız. Aşağıda vereceğimiz

çalışma başlıkları Mart 2020 itibari ile Milli Eğitim Bakanlığının salgın sürecindeki resmi duyurulara resmi internet sitesinden yapmış olduğu haberlere ve kırsal bölge devlet okullarının mevcut durumlarına dayanmaktadır.

**a-Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü,** valiliklere “Okul Servis Araçlarında Hijyen Uygulaması” konulu yazı göndererek okul servis araçlarının sürekli dezenfekte edilmesi gerektiğini bildirdi. Dezenfekte edilen alanda, risk ve tehlike farkındalığını oluşturacak standart uyarıcı işaret ve levhaların kullanılmasının, servis şoförlerinin, korona virüs ile kişisel hijyen ve araç temizliği hakkında bilgilendirilmesinin yararlı olacağı belirtilen yazıda, Sağlık Bakanlığınca hazırlanan broşürlerin görünür yerlere asılmasının sağlanması ve okul servis aracı şoför ve rehber personelinde olası hastalık belirtileri hissedildiğinde sağlık kuruluşuna başvurmaları gerektiği kaydedildi. 16 Mart 2020

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde yer alan ikinci bölümdeki Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden “fırsat ve imkan eşitliği” ilkesi doğrudan bağlantılı olan bu tedbirde taşınmalı eğitim yoluyla eğitim öğretime devam eden kırsal bölgedeki öğrencilerin salgına karşı korunması amaçlanmıştır. Kırsal bölgede öğrenim gören öğrenciler taşınmalı eğitim yoluyla gün içerisinde iki defa birçok arkadaşıyla aynı servisi kullandığı için şehir merkezinde hiçbir araç kullanmadan ya da ailesinin özel imkanları ile okula gidip gelen öğrencilere göre daha büyük bir risk altında bulunmaktadır. Bakanlık, servislerin hijyen kurallarına uyması noktasında zorunluluk getirmesi tüm ülkede öğrencilerin sağlığını koruma adına önemli, gerekli ve faydalı bir tedbir olmuştur.

**b-İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için TRT-EBA TV ile Eğitim Bilişim Ağı üzerinden uzaktan eğitim başladı.** Bakan Selçuk, ilk derste öğrenci ve velilere seslendi. 23 Mart 2020

Okulların salgın ve artan vaka sayıları sebebiyle tatil edilmesini takip eden süreçte bakanlık vakit kaybetmeden uzaktan eğitim ile eğitim öğretimin devam edeceğini duyurdu. Bakanlığın almış olduğu bu karar Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesinde: “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” kaidesi ile doğrudan örtüşmektedir.

**c-Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk,** şu anki veriler ışığında 7 Haziran 2020’de yapılacak LGS kapsamındaki merkezi sınavda öğrencilerin yalnızca birinci dönem müfredatından sorumlu olacaklarını duyurdu. 26 Mart 2020

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden hem “ferdin ve toplumun ihtiyaçları” hem ”fırsat ve imkan eşitliği” hem de “yöneltme” ilkesiyle doğrudan bağlantılı olan bu tedbirde öğrencilerin ihtiyaçları ve mevcut durumu göz önünde bulundurulmuştur. Maddi imkansızlıklar, teknolojik araç gereç yetersizliği ve uzaktan eğitim platformunun yetersiz kapasitede olması uzaktan eğitimin planlanan hedeften uzak kalmasına sebep olmuştur. Şehir merkezindeki öğrenciler maddi durumları ölçüsünde uzaktan eğitimden faydalanabilirken ekonomik düzeyi daha düşük olan çevrelerde bilgisayar ve tablet ihtiyacı hasıl olmuş, kırsal bölgede ise internet altyapısı olmaması sebebiyle hükmen mağlup olunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bu sebeple tüm öğrencilerin aynı planlama ve aynı zaman çizelgesi ile yüz yüze eğitim gördükleri süreyi esas alarak

sınav konularının kapsamını birinci dönem ile kısıtlı tutmuştur. Aynı zamanda LGS öğrencilerin ileriki öğrenim hayatlarını ve meslek seçimlerini de doğrudan etkilediği için bakanlık bu konuda tüm öğrencilerin eş güdümünü esas almıştır.

**d-**Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na (İOKBS) girecek öğrencilerin de buldukları sınıfların birinci dönem müfredat ve kazanımlarından sorumlu olacağını açıkladı. 6 Nisan 2020

Yukarıdaki maddede belirttiğimiz sebeplerin yanında bursluluk sınavının doğrudan maddi imkanlardan yoksun olan başarılı öğrencileri himaye etmek ve onları desteklemek olduğunu düşündüğümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'nın almış olduğu tedbirin anayasamızın eğitim ve öğrenim hakkıyla ilgili 42. Maddesinde yer alan "Devlet maddi imkanlardan yoksun olan başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar." kaidesiyle doğrudan örttüğünü söyleyebiliriz.

**e-**Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, Uzaktan Eğitim Yakından İlgi Seti'ne "Kriz Durumunda Oyun" başlıklı yeni bir kılavuz eklediklerini belirterek, "Kriz durumlarında oyunun iyileştirici bir rolü vardır. Çocukların kaygı ve korkuları ile baş edebilmelelerine, normale döndüğünü hissetmelerine, rahatlamalarına ve moral düzeylerinin yükselmesine yardımcı olmaktadır." dedi. 19 Nisan 2020

Hazırlanan eğitim setiyle ve bu sete yapılan eklemeye bakanlık, 1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu genel amaçlar başlığı altında ifade edilen "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;" amacına hizmet eder bir çalışma ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

**f-**Ziya Öğretmen ile Eğitim Buluşmaları Kahramanmaraş'a konuk oldu. Meslektaşları, salgın sürecinde her bir öğrenciye ulaşmak için ürettikleri çözümleri Bakan Selçuk ile paylaştı. Bazı özel konularda uzaktan eğitime devam edilmesini isteyen öğretmenlere Selçuk, "Uzaktan eğitimi önümüzdeki yıllarda da Türk eğitim sisteminin olağan bir parçası olarak yapmak için yeni bir proje çalışmasının içindeyiz" yanıtını verdi. 6 Haziran 2020

Mili Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un yapmış olduğu bu açıklama ancak sos ekonomik düzeyi yüksek çevrelerde yankı bulacaktır. Günümüz şartlarında bir evde en az iki öğrencinin eğitim hayatına uzaktan eğitimle devam edeceğini düşünürsek her eve birden fazla bilgisayar ve birden fazla teknolojik eğitim aracı gerekecektir. Yapılan bu açıklama ülke gerçeğini yansıtmamakta olup her öğrencinin eşit şartlarda devlet okullarında eğitim alabilmesi için gerekli altyapı çalışmaları ivedilikle yerine getirilmelidir.

**g-**Salgını önlemek için Türkiye'de tüm okullarda ve üniversitelerde yüz yüze eğitime mart ayında ara verildiğini hatırlatan Selçuk, "Ve kapanıştan sadece bir hafta sonra ulusal TV kanalımız ile iş birliği içinde üç TV kanalı ile uzaktan öğretime ve çevirim içi öğrenme platformumuz ile de temel eğitim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik çevirim içi öğrenime başladık. 27 Haziran 2020

Diğer çevirim içi eğitim araçlarıyla kıyaslandığında televizyona erişimin daha kolay olduğunu düşünürsek TRT kanallarının ücretsiz bir şekilde yayın yapması eğitim öğrenim hakkı açıklayan “Eğitim ve öğretim, Devletin başlıca gelen ödevlerindedir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır.” açıklamasıyla uyusmaktadır.

h-Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, TRT EBA TV kanallarında başlayan ve 28 Ağustos’a kadar sürecek yaz okulunun, öğrenciler, öğretmenler ve aileler için “keyifli ve öğretici” içerikler sunduğunu bildirdi. 29 Haziran 2020

Fırsat ve imkan eşitliği açısından olduğu gibi aynı zamanda TRT kanallarında yapılan eğitimin denetlenebilir olması bakımından önemlidir. TRT EBA TV yayın akışı canlı olmadığı için gerekli düzenlemeler yapılabilir, hata payı en aza indirilebilir. “Eğitim ve öğretim, Devletin başlıca gelen ödevlerindedir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır.”

1-2019-2020 eğitim ve öğretim yılının birinci dönemi itibarıyla tüm derslerden başarılı olmalarına rağmen toplam devamsızlık süresini aşanlar, devamlı öğrenciler gibi işleme tabi tutularak mezun edilebilecekler. Birinci dönem puanı oluşmasına rağmen başarısız dersleri olup devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı durumunda olan lise son sınıf öğrencileri de başarısız oldukları derslerden sorumluluk sınavlarına girerek başarıları halinde mezun olabilecekler. 8 Temmuz 2020

Süreklilik maddesini destekler nitelikte olan bu karar öğrencilerin hem bir üst öğrenim kademesine geçmesini engellemeyecek hem de mesleki kariyerine başlayacak öğrencilerin önünü açacaktır. “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir”

i-Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, “Okulum Temiz Belgesi” için binlerce okulun başvuru yaptığını belirterek “Hepsinin kontrolleri yapıldıktan sonra hangi okulumuz gerçekten hazırız buna bir bakacağız ve sonrasında da buna devam edeceğiz.” Ayrıca kılavuz yayınladıklarını, öğrencilere ve velilere, yönetici ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme rehberleri hazırladıklarını hatırlattı. Okulların denetlenmesi konusunda 2 bin denetmenin eğitim aldığı aktaran Selçuk, böylece okulların hazır olup olmadığı konusunun ortaya konulduğunu anlattı. Bakan Selçuk, hazır okullar için belge düzenlendiğini de belirterek, “Biz bununla okulların temiz olmasını, okulların hijyen denetiminin sağlıklı yapılmasını teşvik etmeye çalışıyoruz. Her bir okula standart koyuyoruz ki her bir okul nereye nasıl ulaşılabilir, nerede problemleri var, bu problemler nasıl giderilebilir? 19 Ağustos 2020

“Okulum Temiz Belgesi” Covid-19 salgını sürecinde bizzat öğrenciyi, eğitim personellerini ve yardımcı hizmetlileri ilgilendiren çok önemli bir çalışmadır. Bu belgenin amacı salgın sürecinde tüm okulların standart bir dezenfeksiyon çalışmasına tabi tutularak okul sınırları içerisinde salgın tehdidinin önüne geçmektir. Bunun için okuldaki mevcut riskler sıralanır, bu riskleri ortadan kaldıracak planlamalar hazırlanır, iş bölümü ve görevlendirme taahhütnameleleri personelin tamamına tebliğ edilir,

herkes kendisine tebliğ edildiği üzere tedbirini alır, hijyen çalışmalarına ortak olur. Okulun tamamı salgına karşı öğrencileri ve personeli bilgilendirici, uyarıcı levhalarla donatılır, çöp kovaları, mutfak, mescit, sınıflar, atık alanları ve öğretmenler odası salgın tedbirleri kapsamında kullanılır. Buraya sıraladığım çalışmalar kağıt üzerinde mükemmel bir tedbir ve eylem planı olarak gösterilebilir fakat uygulanması oldukça güçtür. Okulların ödenek durumu göz önünde bulundurulursa bu eylem planına göre okuldaki tüm çöp kovalarının basmalı (pedallı) çöp kovaları ile değiştirilmesi gerekmektedir. Sadece çöp kovası üzerinden mali bir değerlendirme yapacak olursak orta ölçekli bir okulun tüm sınıf, lavabo ve koridorlarında yer alan çöp kovalarının istenen standartlarda getirilmesi dahi ortalama iki bin liralık bir bütçeyi gerekli kılmaktadır. Lavabolardaki sabunluklar, gider borularının değiştirilmesi, peçete sarfiyatı, maske ve dezenfektan kullanımı, dijital ateş ölçer cihazların satın alınmasını da eklediğinizde ortaya çıkan mali yük bu okulun senelik ortalama gelirinin bir hayli üstünde olduğunu görürüz. Bakanlık bu konuda okullara ödenek yardımında bulunmakta fakat ayrılan ödenek ile “Okulum Temiz Belgesi'nin” zorunlu tuttuğu çalışmaları dört dörtlük yerine getirmek bir hayli güçtür. Milli Eğitim Bakanlığı vatandaşın eğitim ve öğrenim hakkını anayasaya uygunluk yönünden başarılı bir şekilde teslim etmekte fakat uygulama noktasında birçok riski de beraberinde getirmektedir.

**j-**Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nın, Türkiye genelinde uzaktan eğitim yoluyla başlatılması dolayısıyla Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu'nda düzenlenen törende, İstiklâl Marşı ve saygı duruşu sonrasında ilk ders zilini çaldı. 31 Ağustos 2020

**k-**Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, evlerinden uzaktan eğitime katılma imkanı olmayan öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı'ndan faydalanmalarını sağlamak için okullar ve kurumlarda EBA destek noktaları oluşturduklarını belirterek, “81 ilimizde şu anda 1420 EBA destek noktası kurulmuş durumda. Bu sayı çok yakın bir zamanda 5 bin 200'e çıkarılacak.” dedi. 2 Eylül 2020

Anayasamızdaki 42. Maddede yer alan ve kimsenin eğitim öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağını belirten hususla doğrudan bağlantılı olan bu girişim aynı zamanda evinde gerekli teknolojik materyali olmayan öğrenciler için de “fırsat ve imkan eşitliği”ni sağlayacak bir uygulamadır. Bilhassa kırsal bölgede evlerde internet alt yapısı olmadığı düşünüldüğünde öğrencilerin en yakınındaki EBA destek noktasında canlı derslerini takip imkanı bulmuştur. Fakat hazırlanan EBA destek noktalarının tümünde aynı standardın sağlandığı söylemek güçtür. Çünkü birçok okulda akıllı tahta bulunmamakta, akıllı tahtası olan okulda akıllı tahtalarda internet bağlantısı bulunmamakta. Bunun yanında bilgisayar laboratuvarı olmayan okul sayısının çokluğu ve bilişim öğretmeni sayısının yetersiz olduğunu düşündüğümüzde EBA Destek Noktası uygulamasının kağıt üzerinde başarılı ve iyi niyetli, uygulama noktasında ise birçok eksiği gözler önüne serdiğini söyleyebiliriz.

**l-**Okuma yazma sürecindeki özel gereksinimli öğrencileri yakın ilgi ve özel materyallerle desteklemek için yeni kaynaklar sunduklarını belirten Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 6 kitaptan oluşan “Ses Temelli Okuyorum Yazıyorum” setinin öğretmenler için hazırlanan özel kılavuzuyla birlikte öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecini büyük ölçüde kolaylaştıracağına dikkat çekti. 14 Eylül 2020

Devlet, okur - yazarlığı yaygınlaştırmak için gerekli tedbirleri alır. Temel eğitimin ilk kademesi olan ilköğretim, öğrenim çağındaki kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. Okur yazar olmanın hem ödev hem de hak olduğunu göz önünde bulundurursak yüz yüze eğitimden uzak kalan 1. Sınıfların bu yolla okur yazar olmalarının desteklenmesi gerekli ve başarılı bir tedbirdir.

**m-**Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi ve ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin maske, sosyal mesafe ve kişisel hijyen koşullarını daha kolay bir şekilde içselleştirip yeni normale eğlenceli bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için “Temassız Oyunlar Kitabı” hazırladı. “Bu kitabı tasarlarken okulların açılacağı ilk günü hayal ettik. O ilk günün çocuklar için ne kadar önemli olduğunu biliyorduk.” ifadesini kullanan Bakan Ziya Selçuk “Amacımız, çocukların yaşamlarındaki en önemli dönemlerden biri olan ilkokula başlamalarını sağlıklı ve mutlu bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bunun için oyunun gücünden yararlandık.” dedi. 17 Eylül 2020

Oyunla eğitim son dönemlerde bilimsel olarak yararı ispatlanmış çağdaş bir eğitim modelidir. Maske, mesafe ve hijyen kurallarının büyüklere dahi benimsetilmesinde güçlükler yaşandığını düşünürsek 1. Sınıf öğrencilerine bu yaşta kazandırılacak bir becerinin ileriki yıllarda olası bir salgın durumunda neslin devamı ve halk sağlığının korunması açısından son derece önemli ve doğru bir tedbir olduğunu söyleyebiliriz.

**n-**Trt Eba Kanallarında Yeni Yayın Dönemi Başlıyor. Türkiye’de televizyonun ulaşmadığı çok nadir bölge olduğunu dile getiren Selçuk, televizyona erişemeyen çocuklara tedarik noktasında çaba sarf ettiklerini ve mesafe de aldıklarını kaydetti. Selçuk, her çocuğun okuldaki derslerini TRT EBA’dan izleme imkânına sahip olduğunu, her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak içeriğin TRT EBA’da yer aldığını belirterek öğrencilere ve öğretmenlere ayrıca EBA internet desteği de verildiğini dile getirdi. 18 Eylül 2020

Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un özellikle TRT EBA TV vurgusu yapması aynı sınıf düzeyindeki tüm öğrencilerin eş güdüm içersinde ortak ve standart bir eğitim alması gerekliliğini ön plana çıkardığını söyleyebiliriz. Televizyona dahi erişemeyen ailelerin ve birden fazla öğrenci bulunan hanelerdeki yoksunluğun yaratacağı sıkıntı düşünülürse TRT EBA TV yayınlarının eşitlikçi bir tutum sağlayacağını görmekteyiz.

**o-**Millî Eğitim Bakanlığınca, okullarda yüz yüze eğitim, seyreltilmiş uygulamalarla anasınıfı ve ilkokul 1’inci sınıflarda haftada bir gün olacak şekilde başlatıldı. 21 Eylül 2020

Okul öncesi eğitim, ileriki dönemlerdeki eğitim kademelerini destekleyici bir süreçtir. Bunun yanında çalışan annelerin ülke ekonomisine desteği düşünülürse okul öncesi eğitim konusunda atılan adımları hem pedagojik hem de ekonomik olarak düşünebiliriz.

**ö-**Yüz yüze eğitimde ikinci aşama başladı. Köy okullarında öğrenci sayısına bakılmaksızın bütün köy okullarının açık kalması için bir mevzuat tedbiri aldık. Bu bağlamda da bütün köy okullarımızın ilkokul ve ortaokullarının açılıyor olmasının sevinci içindeyiz. Valiliklerimiz bünyesinde il hızzıssıhha kurulları, il ve ilçe millî eğitim kurulları okullarımızın açılışı, kapanması ihtiyaçları konusunda bir gayret içindeler. 12 Ekim 2020

Köylerin seyrek nüfuslu olması ve köy okullarının sınıf mevcutlarının azlığı bu tedbiri kolaylaştıracak bir etmendir fakat akademik düzeyi yüksek sınav kaygısı yoğun yaşanan şehir merkezindeki veli ve öğrenciler için eşitliğe aykırı bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü LGS'ye köy okulundaki 8.sınıf öğrencisi yüz yüze eğitimle hazırlanabilecekken şehir merkezindeki öğrenciler uzaktan eğitimle sınav sürecini tamamlayacaklardır. Salgının seyri göz önünde bulundurularak ilerleyen tarihlerde alınacak kararlar ışığında köy ve şehirlerdeki öğretim faaliyetlerinin uzaktan ya da yüz yüze olabileceği değişkenlik gösterebilecektir. Nitelikli eğitim hakkı bağlamında, Covid-19 salgını nedeniyle okulların 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarının bahar yarısı başarı değerlendirme ölçütleri ve okullardaki derslerin devamına ilişkin konular tartışılabilir. Ülkemizde salgın nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği- OÖİEKY (RG 26.07.2014-29072) ve Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği-OKY (RG 07.09.2013-28758.) bazı hükümleri değiştirilerek, zorunlu tedbir olan uzaktan eğitimde ve bunlara ilişkin telafi eğitiminde puanla değerlendirme yapılamayacağı (OÖİEKY, md. 33/4 ve 5; OKY ek md. 2/5) düzenlenmektedir. Yine OÖİEKY'ye 8 Mayıs 2020 tarihinde eklenen ek madde 1'de: "...eğitim ve öğretime ara verilmesi ve sadece bir dönem puanının bulunması durumunda; bu puanın sınıf geçme puanının altında kalıp kalmamasına bakılmaksızın 4 üncü, 5 inci, 6 ncı, 7 nci ve 8 inci sınıflardaki tüm öğrenciler bir üst sınıfa geçmiş sayılır. Bu durumda derslerin bir döneme ait dönem puanları yılsonu puanı olarak sayılır. Oluşan bu yılsonu puanı, ağırlıklı puan, yılsonu başarı puanı ve ortaokul başarı puanı (OBP) hesaplanmasında da kullanılır. İlkokul 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıflarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı dönemde başarı durumu değerlendirilen öğrenciler bir üst sınıfa geçmiş sayılır. Ancak ilkokullarda velinin yazılı talebi doğrultusunda sınıf tekrarı yaptırılabilir." hükmü yer almaktadır. Bu hususta incelenen Almanya'da eyaletler arasında bir yeknesaklık bulunmadığı görülmektedir. Kimi eyaletler bu dönemin sonunda Türkiye'dekine oldukça benzer biçimde sınıf tekrarının bu yıl ile sınırlı olmak kaydıyla hiçbir biçimde söz konusu olmayacağını ve puanlandırma yapılmayacağını düzenlerken; kimi eyaletler de uzaktan verilmiş olsa da bu dönemin sonunda elde edilen başarının yalnızca son sınıflar için söz konusu olabileceğini ya da okul açıldığında yapılacak sınıf ödevlerinin puanlanabileceği ve öğretmenler heyeti aracılığıyla sınıf tekrarının söz konusu olabileceğini öngörmüştür.(Schrijer, 2020: 850)

## Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada 2020 senesinin kış aylarından beri 21. yüzyılın en can alıcı krizlerden birine maruz kalmıştır. Bir anda ortaya çıkan Covid-19 salgını hayatın tüm şubelerine etki ettiği gibi insan faktörünün ilk sırada olduğu eğitim-öğretim alanını da şüphe yok ki olumsuz etkilemiştir. Normal şartlar altında demokratik ülkelerde vatandaşlara sunulan eğitim hakkının bu dönemde kısıtlanmasına ilişkin tartışmalar ve eğitime erişimin kimi zaman kısmen kimi zaman da tamamen engellenmesi aslında savaş ve çatışma ortamına maruz kalan çocuklar ve gençler açısından sürekli dünya gündeminde yer alan konulardır. Ancak Covid-19 salgını sebebiyle eğitim hakkının kullanımına yönelik zorunlu uygulamalar dünyanın her ülkesinde sağlık şartlarına, salgın yayılım hızına ve ekonomik altyapı yeterliliklerine göre yeniden planlanmış ve eğitim-sağlık ilişkisi bir sıkı denetime tabi tutulmuştur. Bunun yanında salgının

ülkelerin eğitim-öğretim sistemleri üzerine yığıldığı maddi ve teknolojik problemler bir yana, salgın sonlandığında dahi ülkelerin eğitim öğretim politikalarında geleceğe yönelik ortaya çıkacak birçok hukuki ve sosyal sorunun çözümünü de gerekli kılmaktadır. Uzaktan eğitimin salgın döneminde can güvenliği açısından birçok faydası olduğu gibi öne çıkan sınırlılıkları ise; ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki tüm derslerin uzaktan eğitime uygun olmamasıdır. Öğrenme ortamlarındaki yüz yüze iletişimin öğretmen öğrenci arasındaki duygusal bağın sağlanamaması öğrenci motivasyonunu düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Öğrenme sırasında kimi zaman dönüt ve düzeltme yapılamaması, öz denetim alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin ders çizelgesine ve zaman planlamasına sadık kalamamaları, kalabalık olan öğrenci gruplarında bire bir iletişim kurulamaması, uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı çalışmalarının bilhassa bizim ülkemizde eksik oluşu, uzaktan eğitimin uygulanabilirliğinde bir takım sıkıntılar ortaya çıkarabilmektedir. İlkokulun ilk yıllarındaki temel okuma yazma, sınıf iklimine uyum sağlama kazanımlarının uzaktan eğitim ile sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilememesi ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin liselere giriş sınavı öncesinde kendilerini yeterince güdüleyememeleri ülkemizde uzaktan eğitimin en önemli sınırlılıkları olmuştur.

Görüyoruz ki 23 Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da yayınladığı resmi haber ve duyurularla salgın sürecinde hem öğrencilerin sağlığını korumayı amaçlamış hem de eğitimin mevcut imkanlar dahilinde uzaktan eğitim başlığı altında yürütülebilmesini sağlayacak bir dizi tedbir olarak, birçok hukuki mevzuatı yürürlüğe koymuştur. Alınan tedbirleri ve yapılan çalışmaları devletin iki anayasal görevi olan halk sağlığını korumak ve vatandaşın eğitim öğrenim hakkını teslim etmek noktasında değerlendirmeliyiz. Halk sağlığının korunması, eğitim hakkının gerçekleştirilebilmesi için bir ön koşul olduğundan devletin, gerekli gördüğü olağanüstü durumlarda eğitim öğrenim hakkından asgari seviyede feragat etmek zorunda kaldığını söyleyebiliriz. Alınan tedbirlerin uygulanabilirliğini belirleyen başlıca faktörün ekonomi olduğunu düşünürsek kimi tedbirlerin geç alındığını ya da alınan tedbirlerin uygulanabilirlik noktasında kimi bölgelerde sözde kaldığını söylemeden geçemeyiz. Temizlik ve hijyen noktasında kullanılacak malzemelerin ve istihdam edilmesi gereken personelin ülke ekonomisine getireceği maliyeti düşündüğümüzde yalnızca güçlü ülke ekonomilerinin bu yükün altından tam anlamıyla başarılı bir şekilde kalkabileceğini görürüz. Vatandaşın haber bültenlerinde takip ettiği tam teşekküllü temizlik ekipmanları ile dezenfekte edilen okullar ülke genelindeki okul oranını düşündüğümüzde %1'i dahi geçmez. Hal böyle iken merkezden alınan kararların taşrada kağıt üzerindeki gibi değil mevcut kısıtlı imkanlar dahilinde uygulandığını söylemeliyiz. Bir okuldaki temizlik bezi adedinin dahi bir elin parmaklarını geçmediği düşünürsek kağıt üzerinde başarılı, uygulamada sakıncalı bir süreci geride bıraktığımızı gerçeği ile yüzleşmeliyiz.

Salgın sürecinde vatandaşların eğitim hakkını kullanabilmesi için zaman zaman okulları açık tutarak kimi dönemlerde de uzaktan eğitim yoluyla vatandaşlarına hizmet veren devletimiz yardımcı kaynaklar ve çevirim içi rehberlik yoluyla hem velileri hem de öğrencileri olabildiğince eğitim platformunun içinde tutmaya çalışmış, eğitimle alakalı istatistik verileri ve sahadan aldığı dönütleri sık sık vatandaşlarla paylaşmıştır. Salgın dönemlerinde öncelik toplumun sağlığı olduğu için vatandaşlardan da



bu süreçte okulların yüz yüze eğitime ara vermesi ile alakalı kitlesel bir tepkiye de rastlanmamıştır. Uzaktan eğitim, teknolojik ve ekonomik alt yapısı yeterli olan kent merkezlerinde yüksek bir katılımı başarıyla bir şekilde yürütülebilirken kırsal kesimlerdeki teknolojik yetersizlikler, velilerin ve öğrencilerin motivasyon eksiklikleri ve uzaktan eğitime kültürel yatkınlık düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda istenen katılım seviyesine ulaşmadığını görmekteyiz. Devletler bugüne kadar savaş ve afet ihtimalleri üzerinden olağanüstü durumlar karşısında alınabilecek tedbirleri, görev dağılımını ve kriz yönetimini planlamaktaydı. Oysa bugün tüm dünyada etkisini gösteren salgın süreci devletleri yeni bir kriz yönetimiyle tanıştırmış, günlük hayatın en az kayıpla devam edebilmesi ve eğitim hizmetlerinin aksamaması için hem bilinçli vatandaşlara hem büyük maddi kaynaklara ihtiyaç duyulacağı gerçeğiyle yüzleşmiştir.

### Öneriler

- Ülke genelinde internet altyapısı gözden geçirilerek, iyileştirilmeli. Kırsal bölgelerde tek tek hanelere ulaştırılması güç olan internet hizmeti belirli merkezlerde halkın ve öğrencilerin kullanımına sunulmalı.
- Öğretmenler ve okul idarecileri hizmet içi eğitimlerle bilgi teknolojilerini daha etkili ve verimli bir şekilde kullanmayı öğrenmeli.
- Öğretmenlere internetin olmadığı ortamlarda da kazanımlarını etkili bir şekilde sunabilmeleri için dijital veritabanı hazırlanmalı.
- Uzaktan eğitim sürecinde internet hizmeti daha uygun fiyat ve tarifelerle vatandaşların kullanımına sunulmalı, eğitim için standart donanıma sahip bilgisayar ve tabletlere erişim daha kolay olmalı.
- Okul idarecilerine olağanüstü durumlarda inisiyatif alma yetkisi verilerek eğitimin sürekliliği mevcut imkanlar dahilinde yürütülmeli.
- Uzaktan eğitim sürecinde eğitim müfredatı yeniden düzenlenerek temel seviye kazanımlar sürekli yoluyla pekiştirilmeli, veli de eğitim sürecine dahil edilmelidir.

### Kaynakça

ALTIPARMAK, Mahinur, (2011), “E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri”, Akademik Bilişim’11 - *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*: 319-327.

ALTUNYA, N., 2003. *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Hakkı*, İstanbul : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

DİNÇER, S. (2016),13 Mayıs 2020 tarihinde: <https://www.researchgate.net> adresinden alındı.

EYGÜ, H. & KARAMAN, S., (2013). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1) : 36-59.

FENDOĞLU, H, (2017), “Olağanüstü Dönemler ve Yayıncılık”, *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7, 1 :49-66

GÖK, F, (2004), “Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2000), *İlköğretim Okulu Ders Programları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

SANCAR, M., 2012. *Devlet Akl Kısılacında Hukuk Devleti*, İstanbul: İletişim Yayınları

SCHRİJER, Bingöl, B., (2020), “COVID-19 Salgını Süresince Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği ve Sınavlara İlişkin Temel Problemler”, *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 78 (2) : 837-884 .

TANÖR, B.-YÜZBAŞIOĞLU, N.,(2009), *Türk Anayasa Hukuku*, İstanbul: Beta Yayıncılık

### Resmi Kaynaklar

Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973

Resmi Gazete, 26.07.2014-29072

Resmi Gazete, 07.09.2013-28758.

2935 sayılı ve 25.10.1983 tarihli Olağanüstü Hal Kanunu.

### Extended Abstract

Whole World were exposed to one of the most fatal crises of 21th century since the winter months. Covid-19 pandemic which emerged at a stroke, effected education and training field undoubtedly which human factor takes the first place, just like it has an impact on every moment of life. Discussions related to the restriction of the right to education given to citizens in democratic countries under normal circumstances, and the blocking of access to education, sometimes partially or completely, are actually issues that always take place on the world agenda for children and youth who are exposed to war and conflict. But because of the Covid-19 pandemic, obligatory practices for the use of the right to education were re-planned according to health conditions, spreading speed of the pandemic and economic infrastructure adequacy. And the relation between education and health was subjected to strict audit in every country of the world. Besides, apart from the financial and technological problems that pandemic inflicted on the countries' education and training systems, it also makes essential to find solutions of many legal and social problems that will occur in in the education and training policies of countries even the pandemic ends. As well as distance education has a lot of advantages in terms of life safety during the pandemic, the outstanding restrictions are; all the courses in primary, secondary and high school are not available for distance education. The lack of providing face to face communication and emotional tie between teacher and student in learning environments, are the heading factors that reduce student motivation. Inability to give feedback and corrections, inability to follow the schedule and time managing for the students who have not gained self-control habit, inability to establish peer to peer communication in crowded student groups, the lack of infrastructure that is needed for distance education especially in our country, may cause some problems in the applicability of distance education. Inability to achieve basic literacy, adaptation to classroom climate gains -which are given in the first years of primary school-in distance education healthfully and not being adequately motivated before the high school entrance exam for secondary school students, have become the most important restrictions of distance learning in our country.

We see that, the Ministry of National Education of the Republic of Turkey not only aimed to protect students' health with official news and announcements during the pandemic but also took series of precautions to make sure that education can be done under the title of distance education with the current opportunities and put many regulations into action. We must evaluate taken precautions and work done in connection with protecting public health and give citizens credit for education which are two constitutional custodies of the government. Since the protection of public health is a prior condition, we may say that the government had to abdicate from right to education at a minimum level in extraordinary situation when it is needed. When we think that the economy is the main factor that determines the applicability of the precautions taken, we have to say that some precautions were taken late or precautions taken remained unfulfilled in some regions in terms of applicability. When we think the economic burden that materials used for cleaning and hygiene and the personnel to be employed for these materials will bring, we can say that only strong economies can cope with this. Schools that fully disinfected with full-fledged materials that citizens watch in news bulletins are not even more than %1 when we think the total rate of the schools

throughout the country. And yet we have to say that precautions taken in center are applied with the current possibilities in the rural, not it is on the paper. If we think that even the numbers of cleaning cloths can be counted on the fingers of one hand, we have to face the reality that we left behind a process that is successful on paper but painful in practice.

Our state that provides services for citizens to use right to education, sometimes by keeping the schools open and sometimes through distance education, tried to keep both students and parents in educational field as much as possible through supplementary resources and online counselling and shared the statistics that are related to education and feedbacks taken frequently with the public. Since the public health is the priority during pandemic period, there has not been any mass reaction from the citizens about having a break for face to face education. We see that distance education has not reached the desired level in rural areas when we consider technological inadequacies, the lack of motivation of students and parents and the level cultural affinity to distance education while it is conducted successfully in cities where technological infrastructure is sufficient. States have been planning precautions can be taken against extraordinary situations, task distribution and crisis management over war and disaster possibilities until now. Yet today, the pandemic that has impact on the whole world introduced a new crisis management to the states, and faced the reality that both conscious people and large economic resources will be needed to continue daily life with a minimum level of loss and to ensure that education is not suspended.

### **Suggestions**

The internet infrastructure over the country should be reviewed and improved. Public and students should be provided with internet which is difficult to reach individual households in specific centres.

Teachers and school principles should learn to use information technologies productively through in-service trainings.

A digital data base should be prepared so the teachers can give their learning outcomes even in the places where there is no internet connection.

Internet service should be provided with cheaper prices during distance education process, reaching computers and tablets with standard hardware for educational purposes should be easier.

School principles should be provided with an authority to take initiative in extraordinary situations for continuity of education with current opportunities.

The whole curriculum should be reorganized in distance education period and basic level learning outcomes should be reinforced by continuous repetition, parents also should be involved in education process.



# Osmanlı İskan Tarihinde Kayıp Köyler Meselesi: Tokat Kazası Örneği (XVI.-XX. Yüzyıl) \*

## The Issue Of Lost Villages In The Ottoman Settlement History: The Example Of The Tokat District (XVI.-XX. Centuries)

Yasin DÖNDER\*\*

### Öz:

Tokat tarih boyunca çeşitli devlet ve költürlere ev sahipliği yapmış köklü bir yerleşim alanıdır. Anadolu coğrafyasında Türk tarihinin başlangıcından günümüze kesintisiz Türk kimliğinin yaşadığı bir şehirdir. Tokat, Osmanlı Devleti egemenliğinde geçen yüzyıllar boyunca ticari kimliği ile ön plana çıkmıştır. Bu özelliği nedeniyle hem kent nüfusu hem de kırsal yerleşmeler açısından diğer pek çok Anadolu şehrine nazaran nüfus ve yerleşme sirkülasyonunun yoğun yaşandığı bir bölge olmuştur. Bu çalışma da Tokat kırsal yerleşmelerinin nitel ve nicel açıdan yaşadığı tarihsel değişim süreci “Kayıp köyler meselesi” bağlamında ele alınacaktır. Batılı araştırmacılar eliyle metodik çerçevesi şekillendirilen bu problematik son yıllarda ülkemizde de ilgi görmüş ve öncü çalışmalar kaleme alınmıştır. Bu çalışmaların bir devamı olarak 16. ve 20.yüzyıllar arasında Tokat kırsal yerleşmelerinde yaşanan kayıp oranları, kayıp nedenleri, araştırmanın kaynakları, metodu ve sonuçları değerlendirilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Göç, Osmanlı, Tokat, Yerleşme, Köy

\* Bu çalışma, Yasin Dönder, XVI.-XX. Yüzyıllarda Anadolu’da Kaybolan Yerleşmeler: Tokat Örneği, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tokat 2020 tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Tokat, Türkiye, ysndndr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0669-1688

**Abstract:**

Tokat is a well-established residential area that has hosted various states and cultures throughout history. It is a city where Turkish identity has lived uninterruptedly since the beginning of Turkish history in Anatolian geography. Tokat has come to the forefront with its commercial identity for centuries under the rule of the Ottoman Empire. Due to this feature, it has become a region where population and settlement circulation is intense compared to many other Anatolian cities in terms of both urban population and rural settlements. In this study, the historical change process of Tokat rural settlements in terms of qualitative and quantitative aspects will be discussed in the context of "lost villages issue". This problematic, whose methodical framework has been shaped by Western researchers, has attracted attention in our country in recent years and pioneering studies have been written. As a continuation of these studies, the loss rates experienced in the rural settlements of Tokat between the 16th and 20th centuries, the sources, methods and results of the research on the causes of loss will be evaluated.

**Keywords:** Migration, Ottoman, Tokat, Settlement, Village.

## Giriş:

Tokat'ta Türk hâkimiyeti Malazgirt Savaşı sonrasında Sultan Alparslan'ın komutanlarından Danişment Ahmet Gazi'nin 1071-1074 yılları arasında Orta Anadolu Bölgesi'ni fethetmesiyle başlar. Tokat ve çevresinde Türk nüfusunun ilk yerleşmeleri de bu dönemde gerçekleşmiştir. (Demir, 2008: 142-144). Danişmentliler döneminde Tokat idari, sosyal ve kültürel anlamda Türk ve İslam şehri özelliği kazanmıştır. (Özaydın, 1993: 477). Danişmentlilerin Anadolu Selçukluları ile girdikleri mücadeleyi kaybetmeleri sonucunda şehirde Selçuklu hâkimiyeti başlamıştır. Anadolu Selçukluları döneminde inşa edilen pek çok eser Tokat'ta Türk varlığının nişanesi konumundadır. Kösedâğ Savaşı ve İlhanlı hâkimiyeti Anadolu'nun birçok şehri gibi Tokat'ında kaotik bir süreç içerisine girmesine neden olmuştur. (Erdem, 2005: 5-6). Anadolu Selçuklu hakimiyetinin zayıflamasıyla Tokat'ta Eretna Beyliği kurulmuş çok geçmeden de Kadı Burhaneddin idaresi altına girmiştir. (Uzunçarşılı, 1968: 161-189). Kadı Burhaneddin'in Akkoyunlularla girdiği mücadelede hayatını kaybetmesi sonucu Tokat halkı yaşanan kargaşadan kurtulmak adına Osmanlı idaresine sığınmıştır. Böylece Yıldırım Bayezid döneminde Tokat bölgesinde Osmanlı hâkimiyeti başlamıştır. (Kaya, 2013: 168).

Coğrafi anlamda Tokat kazası bugünkü şehir sınırlarından çok farklı bir yapı arz etmektedir. XVI. yüzyıl kaza sınırları içerisinde Tozanlı, Kafirni, Komanat, Cincife, Venk, Yıldız, Gelmuğad, Komanat olmak üzere 8 nahiye yer almaktadır. Çalışma sahasının genel hatları nahiyelerin söz konusu yüzyıldaki sınırları esas alınarak çizilmiştir ve günümüze kadar bu çerçeve içerisindeki kırsal yerleşmeler takip edilmiştir.

## a-Kayıp/Terk Edilmiş Köyler Meselesi

Köylerin kaybolması veya terk edilmesi sorunsalı öncelikle Avrupalı araştırmacılar tarafında ele alınmıştır. İngiltere ve Fransa'da Georges Duby (Duby, 1965:13-24), Jean Marie Pesez (Pesez, 1965: 83-102), Maurice W. Beresford (Beresford, 1965: 553-580), Christopher Taylor (Taylor, 2010: 1-7), gibi bilim adamları yaptıkları çalışmalarla bu alanda ilk eserleri vermişlerdir. Türkiye'de bu alanda ilk çalışma Suraiya Faroqhi (Faroqhi, 1976:289-302) tarafından kaleme alınmıştır. Faroqhi'nin bu çalışmasının ardından özellikle Anadolu coğrafyasına ilişkin son yıllarda artan sayıda proje, makale ve kitap yayınlanmıştır.<sup>1</sup>

Kayıp köyler meselesi yaşandığı çağ içerisinde Osmanlı idarecileri ve aydınları tarafından fark edilmiştir. Dolayısıyla Osmanlı tarihi kaynakları bu hususta araştırma açısından birinci elden başvuru kaynaklarıdır. Bu minvalde araştırmaya temel teşkil eden veriler Osmanlı tarihi kaynakları içerisindeki defter serileri ve perakende evraklarla birlikte dönemin kroniklerinden elde edilmiştir. Şer'iyye sicilleri, mühimme defterleri, tahrir defterleri, derdest defterleri, ahkam ve şikayet defterleri, nüfus defterleri, temettuat defterleri, nikah defterleri vb defter serileri taranarak yerleşme isimlerinin tespiti ve yüzyıllara göre takibi yapılmıştır.

1 Gümüşçü-Demir-Erdoğan Özünlü, 2020; Özel, 2015: 557-591; Hacısalihoglu, 2008; Gümüşçü, 2018: 1265-1288; Gümüşçü, 2017: 479-502; Gümüşçü, 2016: 409-429; Erdoğan Özünlü, 2017: 127-136; Erdoğan Özünlü, 2017: 473-488; Demir, 2015: 563-581; Demir, 2017: 15-31; Demir, 2020: 137-142; Yiğit, 2018; Yiğit, 2017: 329-364; Yiğit-Gümüşçü, 2017: 323-338; Gülten, 2019: 129-154; Dönder, 2020.



Arşiv vesikaları dışında araştırmının en önemli ayağı alan araştırmaları olmuştur. Alan araştırması sırasında 12000 kilometrenin üzerinde yol kat edilmiştir. Sahaya çıkmadan önce hazırlanan formlar ışığında yüzlerce kişi ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Yaşayan köylerde yapılan görüşmelerle kayıp yerleşimlerin lokalizasyonu hedeflenmiştir. Ziyaret edilen köylerde köy muhtarı ya da köyün fiziki ve beşeri hafızası sayılan köy bilgileri tercih edilerek mülakatlar yapılmıştır. Arazi çalışmalarında bölge haritası da etkin olarak kullanılmıştır. Harita üzerinden coğrafi şekillere verilen isimler taranarak kayıp köy isimleri ile eşleşen yerler tespit edilmeye çalışılmıştır.

### b-Tokat Kazasında Yerleşme Alanları

Yerleşmeler üzerinde yer aldıkları jeomorfolojik üniteye göre ova, dağ eteği, sırt, vadi içi olarak sınıflandırılabilir. (Taş-Yakar, 2009:146-148). Belirtilen jeomorfolojik üniteler doğrultusunda Tokat kırsal yerleşmesini değerlendirmek mümkündür. Tokat kırsalında yapılan alan araştırması ve harita incelemeleri neticesinde kırsal yerleşmelerin nahiyelere göre dağılımı dağ, ova, yamaç/plato olarak sınıflandırılmıştır. Yüzdelik dilimlere göre Tokat'ta % 56 plato ve yamaç yerleşmeleri, % 23 dağlık yerleşmeleri ve % 21 ova yerleşmeleri tespit edilmiştir. Bu sınıflandırma sonuçları yerleşim tercihleri, yerleşme yoğunluğu, kayıp alanlarını ve sebeplerini bulma noktasında kolaylık sağlamıştır.

Tablo 1. Tokat Nahiyelerinde Jeomorfolojik Ünitelere Göre Yerleşme Dağılımı

	DAĞ	OVA	PLATO/YAMAÇ
Cincife	-	5	4
Kafirni	-	-	62
Kazabad	-	49	8
Gelmugad	-	-	82
Komanat	4	7	2
Tozanlu	55	-	-
Venk	18	7	1
Yıldız	-	-	24
TOPLAM	77	68	183

### c-Kayıp Yerleşmelerin Lokalizasyonu

Çalışmanın bu aşamasında arşiv incelemeleri sonucunda oluşturulan köy listelerinin mekansal doğruluğunu kanıtlamak ve anlamlı analizlere girişmek için alan araştırması ve kırsal yerleşmelerin lokalizasyonu gerçekleştirilmiştir. XVI. yüzyıl yerleşmelerine dair dolaylı veya doğrudan yapılan çalışmalarda; Barkan (İstanbul Haslar Kazası) %38, Göyünç (Mardin) %28, Emecen (Manisa) % 42, Elibüyük (Harput) %72, Gümüşçü (Larende) %85, Demir (Samsun-Ayıntab Hattı) %48, Hüseyinliklioğlu ve Arslan (Niğde) %73, Yiğit ve Salan (Çerkeş) %83, Manisa %64, Konya'da ise %74'lük (Yiğit, 2018: 193) lokalizasyon başarısı elde edilmiştir.

Tokat kazasına dair yapılan lokalizasyon çalışmaları avantaj ve dezavantajları hesaba katılarak ele alınmalıdır. Bu tarz bir alan araştırmasında bölgeyi bilmek ve haritaları etkin olarak kullanmak önemlidir. Haritaların yetersiz kaldığı durumlarda köylülerin çevrelerine verdikleri isimler ön plana çıkmaktadır. Köy sınırlarını belirlerken yapılan adlandırmaların bir şekilde kaybolan yerleşmelerden alındığı önermesinin doğruluğuna binaen dağ, tepe, tarla, pınar, orman, dere vb. isimler göz önünde bulundurulmalıdır. (Demir, 2007: 66).

XVI. yüzyıl Tahrir defterlerinde yer alan kayıtlar doğrultusunda Tokat kazasında nüfus barındıran 363 köy/mezra kaydı bulunmaktadır. Bu sınırlandırmaya göre XVI. yüzyıla ait üç tahrirde kırsal yerleşimlerden 322 tanesi köy 41 tanesi ise mezra olarak kaydedilmiştir.

Tablo 2. XVI. Yüzyıl Tokat Kazasına Bağlı Köy ve Mezra Sayıları

NAHİYE	KÖY SAYISI	MEZRA SAYISI
Cincife	7	2
Kafirni	58	4
Kazabad	75	5
Gelmugad	71	11
Komanat	17	3
Tozanlu	43	12
Venk	30	1
TOPLAM	21	3

Tokat kırsal yerleşmelerine ilişkin lokalizasyon çalışması sonucunda 363 köy ve mezradan bugün varlığını devam ettiren yerleşimler dâhil edildiğinde %75 oranında bir lokalizasyon başarısı elde edilmiştir. Kaybolan köy sayısı bağlamında ise 190 köyden 96 tanesinin lokalizasyonu sağlanmıştır. Bu sonuç %51'lik bir orana tekabül etmektedir.

#### d-Kayıp Yerleşmeler Oranı

Tokat kazası genelinde 363 köy/mezra yerleşimi bulunmaktadır. İncelemeye esas zaman dilimi içerisinde bu yerleşim yerlerinden 190 tanesi kaybolmuştur. % 52 oranında bir kayıp söz konusudur. Bu sonuç Anadolu coğrafyasında yapılan çalışmalarda elde edilen kayıp ortalamasına uygun bir orandadır. Anadolu için genel itibariyle %50 üzerinde bir kayıp oranı verilebilir.

Tablo 3: Çeşitli Bölgeler İçin Kayıp Yerleşme Oranları (Dönder-Demir, 2020:106).

	Menemen		Manisa		Konya		Sivas		Tokat		Bayburt	
	Adet	%	Adet	%	Adet	%	Adet	%	Adet	%	Adet	%
Toplam Nüfus Barındıran Yerleşme	68	100	219	100	223	100	352	100	363	100	202	100
Devam Eden Yerleşme	25	37	77	35	77	35	158	45	173	48	140	69
Kayıp Yerleşme	43	63	142	65	146	65	194	55	190	52	62	31

Kaza genelinde durum böyle iken nahiyeler bazında kayıp oranları değişmektedir. Örneğin Kazabad nahiyesinde 52 yerleşim yeri (%65) ile en fazla kayıp yaşanırken rakamsal bazda 3 yerleşim yeri kaybıyla Cincife nahiyesi ve yüzdelik olarak da %22 kayıp oranıyla Tozanlı nahiyesi en az kaybın yaşandığı nahiyeler olmuştur.

### e-Kayıp Dönemleri

Tarihi süreç içerisinde bir yerleşim devininin yaşandığı yeni kurulan yerleşim yerleri olduğu gibi kaybolan yerleşmeler de olmuştur. Bu kısımda söz konusu kayıpların hangi zaman dilimlerinde yoğunluk kazandığı tespit edilmiştir. Toplamda 190 yerleşmenin günümüze ulaşmadığı sonucundan yola çıkarak kaybolan köylerin kaynaklarda son defa geçtiği zaman aralıkları belirlenmiş ve bir daha bu köyün ismine herhangi bir kaynakta rastlanmaması ve günümüzde de yaşamıyor oluşu o köyün kayıp olarak bir sonraki döneme kaydedilmesini sağlamıştır. Araştırmanın zaman aralığı 50 yıllık periyotlara bölünmek suretiyle dönemlere ayrılmıştır.

Tablo 5. Tokat Kazası Köylerinin Kayıp Dönemleri

	1600-1650	1650-1700	1700-1750	1750-1800	1800-1850	1850-1900	1900-1950	1950-2000
Cincife	1	0	1	0	0	1	0	0
Kafirni	5	0	8	1	0	16	0	6
Venk	2	0	3	0	0	1	2	3
Komanat	8	0	0	0	0	2	0	0
Yıldız	7	2	2	0	0	2	0	2
Kazabad	12	1	20	1	0	15	2	1
Gelmugad	18	4	9	20	0	0	0	0
Tozanlı	8	2	0	0	0	0	2	0
TOPLAM	61	9	43	22	0	37	6	12
%	32%	%5	%23	%12	%0	%19	%3	%6

Tablodaki veriler ışığında kırsal yerleşme alanlarında 1600-1649 yılları arasında %32 oranında kayıp yaşandığı görülmektedir. Celâli isyanlarının ortaya çıkardığı büyük kaçgunluk hali güvenliğin yok olmasına kırsal nüfusun bulunduğu köyleri terk ederek farklı bölgelere göç etmesine neden olmuştur. Dolayısıyla birçok köy/mezra bu dönemde kaybolmuştur. Tokat nahiyelerinin tümünde bu dönem kayıplar yaşanmıştır. Nahiyeler arasında en fazla kayıp ulaşım açısından daha rahat ve düz arazilerde yer alan Kazabad (12 köy) ve Gelmugad (18 köy) nahiyelerinde yaşanmıştır. Yüzdelik oranlarda kayıplar ele alındığında ise en fazla Komanat nahiyesinde (% 80) yerleşim kaybı yaşanmıştır.

### **f-Kayıp Nedenleri**

Kayıp köyler hususunda yapılan çalışmalardan hareketle XVI. yüzyılda var olan köylerin en az yarısının bugün yaşamadığı söylenebilir. Tokat için de buna paralel bir sonuç elde edildiği daha önce vurgulanmıştı. Her yerleşim bölgesinin siyasi sosyal ekonomik, dini özgünlüğü olmakla birlikte ülke genelinde yaşanan sorunlardan benzer şekilde etkilendikleri görülmektedir. Bu doğrultuda yerleşim alanların zaman içerisinde kaybolmasına etki eden ortak nedenler şu şekilde sıralanabilir.

1. Doğal afetler, iklim salınımları ve salgın hastalıklar
2. Büyük taşşişin etkileri
3. Artan vergilerden kaçış
4. Timar sisteminin bozulması
5. Celali isyanları ve eşkıyalık
6. Göçler ve bu yolla köylerin toplulaşması
7. Ayanların faaliyetleri
8. Savaşlar ve askeri seferlerin etkileri
9. Mülkiyet özellikleri (Geniş bilgi için bkz.Gümüşçü-Demir-Erdoğan Özünlü, 2020).

Tokat özelinde bu sebepler ele alındığında çarpıcı veriler ortaya çıkmaktadır. Tokat Kuzey Anadolu Fay hattı üzerindedir ve defalarca yıkıcı depremlere maruz kalmıştır. Irmak ve dere yataklarına yakın yerleşme alanları sık sık yaşanan sel ve su taşkınlarıyla tahrip olmuştur. Doğuda ve batıda yaşanan uzun süreli savaşlar Tokat'tan takati aşan derecede asker isteklerine neden olmuş ve nahiyeler büyük ölçüde nüfussuz kalmıştır. Celali isyanlarının merkezi konumundaki Tokat bu olaylardan azami ölçüde zarar görmüştür. İpek yolu güzergâhında bulunan Tokat şehri coğrafi keşiflerle bu yolun önemini kaybetmesiyle ekonomik anlamda büyük düşüş yaşamıştır. Bu ve benzeri örnekleri Tokat şehri ve kırsalı için çoğaltmak mümkündür. Netice itibariyle ülkenin genelinin etkilendiği sebeplerden ve özel nedenler dolayısıyla yüzyıllar boyunca Tokat kazası kırsalında önemli oranda yerleşme kaybı yaşanmıştır. (Dönder, 2020, 108-206).

### **Sonuç:**

XVI-XX. yüzyıllar arasında Tokat kazasına ilişkin verilere dayalı olarak bölgede var olan kırsal yerleşmelerde yaşanan kayıpların ele alındığı bu çalışmada 363 köyden 190 tanesinin kaybolduğu tespit edilmiştir. Bu oran Tokat köy/mezra yerleşmelerinin % 52'sinin yüzyıllar içerisinde kaybolduğu anlamına gelmektedir. Kayıpların özellikle 1600-1650 ve 1700-1750 aralığında gerçekleştiği görülmüştür. Kayıp köylerin lokalizasyonu noktasında %51'lik bir başarı oranı yakalanmıştır. Lokalizasyon oranının düşük olmasının ana sebebi bölgede yaşanan nüfus hareketleri sonucunda meydana gelen kültürel kopukluk ve kayıpların erken dönemde yaşanarak hafızalardan mevki ismi olarak dahi silinmesidir. Tokat kırsalındaki yerleşmeler jeomorfolojik açıdan dağ, ova, yamaç/plato alanlarda kurulmuştur. Bölgede var olan köylerin zamanla kaybolmasında, ekonomik yetersizlikler, celali isyanları, asker ve vergi talepleri, göçler, tımar sisteminin bozulması, tağşiş, eşkıyalık, idarecilerin zulmü, coğrafi keşifler, uzun süreli savaşlar vb. sebepler etkili olmuştur.

Kayıp köyler meselesi Osmanlı kırsal yerleşimi açısından önemli bir sorunsaldır. Bu sorunsalın çözümüne yönelik çalışmalar Osmanlı iskan yapısının daha sağlam temellere oturtulmasını sağlayacak veriler ortaya çıkarmaktadır. Kayıp köyler meselesi Anadolu'da yaşanan göçlerin bir çıktısı özelliğini taşımaktadır. Dolayısıyla Osmanlı beşeri ve ekonomik tarihi açısından hatırı sayılır bilgiler elde edilmektedir.

Kayıp köyler meselesi benzer biçimde günümüz iskânının anlaşılması ve planlanması noktasında da önem arz etmektedir. Ayrıca geçmişte iskân ve göç temelli olarak yaşanan olumlu veya olumsuz tecrübelerin belirlenmesi; ülke tarımı, nüfusun iskânı, göçlerin idaresi, kırsal nüfusun ekonomi içerisinde daha etkin hale getirilebilmesi, hayvancılığın ve ona bağlı sanayinin teşekkülü, ulaşımın ana ve tali arterlerinin belirlenmesi ve projelendirilmesi, kır ve kent nüfusu arasındaki dengenin nasıl muhafaza edileceği, göç edenlerin fiziksel ve psikolojik sorunların tespiti ve çözümü gibi pek çok konuda günümüz idarecileri ve toplumuna katkı sunacaktır. Dünya da en fazla göçmen barındıran bir ülkenin bu tarihi tecrübelerden yararlanarak ortaya koyacağı politikalar sağlıklı çözümler sağlayacaktır.

**Kaynakça:**

BERSFORD, Maurice Warwick, (1951), “The Lost Villages of Medieval England”, *The Geographical Journal*, CXVII, 2: 129–147.

DEMİR, Alpaslan, (2007), *XVI. Yüzyılda Samsun-Ayıntab Boyunca Nüfus, Yerleşme ve Ekonomik Yapı*, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİR, Alpaslan, (2015), “15-16. Yüzyıl Göçlerinin Osmanlı İskân Yapısına Etkisi”, *Tarih Araştırmaları Dergisi* (TAD), XXXIV, 58: 563-581.

DEMİR, Alpaslan, (2017), “Osmanlı Devleti’nde Yörükler ile Yerleşiklerin Kavgası: Kayıp Köyler Meselesi”, *Gazi Akademik Bakış*, XI, 21: 15-31.

DEMİR, Alpaslan, (2020), “16. Yüzyıl Göç Çalışmalarında Yöntem ve Terk Edilmiş Köyler Meselesi: Menemen Kazası Örneği”, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, II, 3: 137-142.

DEMİR, Mustafa, (2008), “Danişmendli Emareti’nin Kurucuları”, *Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Dergisi*, X, 1: 142-144.

DÖNDER, Yasin, (2020), *XVI.-XX. Yüzyıllarda Anadolu’da Kaybolan Yerleşmeler: Tokat Örneği*, Doktora Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DÖNDER, Yasin-DEMİR Alpaslan, (2020), “Bayburt Kazası Kayıp Köyleri: XVI.-XX. Yüzyıl”, *Bayburt Araştırmaları Tarih-Kültür-Dil-Edebiyat*, (Ed. Turgay Kabak-Ferdi Güzel), Ankara: Akademisyen Kitabevi, 103-115.

DUBY, Georges, (1965), “Demographie et Villages Desertes”, *Villages Desertes et Historie Economique XIe-XVIIIe Siecle*, Sevpen, Paris: 13-24.

ERDEM, İlhan, (2005), “İlk Dönem Selçuklu-Moğol İlişkilerinin İktisadi Boyutu (1243-1258)”, *DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi*, XXIV, 38: 1-10.

ERDOĞAN ÖZÜNLÜ, Emine, (2017a), “Osmanlı Devleti’nde Nüfus Artışı, Göçler ve Kaybolan Yerleşmeler (XVI-XVII Yüzyıl)”, *Avrupa Tarihinde Türk Eli Doç. Dr. Gümeç Karamuk Armağanı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay., 127-136.

ERDOĞAN ÖZÜNLÜ, Emine, (2017b), “Terk-i Diyar Etmenin Arka Planına Bir Bakış: Osmanlı Merkez ve Taşra Yönetiminde Yaşanan Değişimlerin Göçe Etkisi (XVII-XVIII. Yüzyıl)”, *Dede Korkut’un İzinde 30 Yıl Prof. Dr. Üçler Bulduk’a Armağan Türk Tarihine Dair Yazılar*, Ankara: Gece Yayınları, 473-488.

FAROQHİ, Suraiya, (1976), “Anadolu İskanı ve Terk edilmiş Köyler Sorunu”, *Türkiye’de Toplum Bilim Araştırmalarında Yaklaşımlar ve Yöntemler*, Ankara: ODTÜ Türk Halk Bilimi Yayınları, 289–302.

GÜLTEN, Sadullah, (2019), “Osmanlı Anadolu’sunda Bir İskan Hikayesi: Bozok Sancağı’nda Aşiretler, Köylüler ve Celâlîler (16-19. Yüzyıllar)”, *History Studies*, XI, 1: 129-154.

GÜMÜŞÇÜ, Osman, (2017a), “Gözlemcilerinin Kaleminden Osmanlı Dönemi Yerleşmelerin Terk Edilmesi ve Kaybolması”, *Kitap Dostu Prof. Dr. Ali Birinci Armağanı*, Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 479-502.

GÜMÜŞÇÜ, Osman, (2017b), “Türkiye’de Osmanlı Dönemi Yerleşmelerinin Terk Edilmesi ve Kaybolması Hakkında Yapılan Çalışmalar”, *Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Tarihi, Prof. Dr. Yılmaz Kurt Armağanı*, I, Ankara: Akçağ Yayınları, 409-429.

GÜMÜŞÇÜ, Osman, (2018), “Türkiye’nin İskan Tarihinde Önemli Bir Problem: Kaybolan Yerleşmeler”, *XVII. Türk Tarih Kongresi*, IV, 3, Ankara: TTK Yayınları, 1265-1288.

GÜMÜŞÇÜ, Osman-DEMİR, Alpaslan-ERDOĞAN ÖZÜNLÜ, Emine, (2020), *Türkiye’nin Kayıp Köyleri*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

HACISALİHOĞLU, Mehmet, (2008), *Doğu Rumeli’de Kayıp Köyler*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

KAYA, Abdullah, (2013), “Kadı Burhaneddin-Dulkadirli Münasebetleri”, *C.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVII, 1: 161-170.

ÖZAYDIN, Abdülkerim, (1993), “Danişmendliler”, *TDVİA*, VIII, İstanbul: 474-477.

ÖZEL, Oktay, (2015), “Osmanlı Anadolu’sunda Terkedilmiş/Kayıp Köyler Sorunu (17-19. Yüzyıllar)”, *Ötekilerin Peşinde Ahmet Yaşar Ocak’a Armağan, Ankara: Ti-maş Yayınları*, 557- 591.

PESEZ, Jean Marie, (1965), “Sources eccrites et villages desertes”, (Ed. J. Tozot), *Villages Desertes et Historie Economique XIe-XVIIIe Siecle*, Sevpen, Paris: 83-102.

TAŞ, Barış-YAKAR, Mustafa, (2009), “Afyonkarahisar İlinde Yerleşmenin Yükselti Basamaklarına Göre Dağılışı”, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, VII, 2: 146-148.

TAYLOR, C. (2010), “The origins and development of deserted villages studies”, *Deserted Villages Revisited içinde Explorations in Local and Regional History*, III, University of Hertfordshire Press, 1-7.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (1968), “Sivas-Kayseri ve Dolaylarında Eretna Devleti”, *Belleten*, XXXII, 126: 161-189.

YİĞİT, İlker, (2017), “İskandaki Kararsızlık: Doğal Afetler ve Kaybolan Yerleşmeler (XVI-XX. Yüzyıl Manisa-Konya Çevresi Örneği)”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26: 329-364.

YİĞİT, İlker, (2018), *XVI-XX. Yüzyıllarda Anadolu’da Kaybolan Yerleşmeler: Manisa-Konya Örneği*, Doktora Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### Extended Abstract:

Turkish domination in Tokat after the Battle of Malazgirt, When Danişment Ahmet Gazi, one of the commanders of Sultan Alparslan, conquered the Central Anatolian Region between 1071-1074. The first settlements of the Turkish population in an around Tokat took place in this period. Later, the region came under the rule of Anatolian Seljuks, İlkhanids, Eretna Principality and Kadı Burhaneddin. As a result of the death of Kadı Burhaneddin in the struggle with the Akkoyunlu, the people of Tokat took refuge in the Ottoman administration in order to get rid of the turmoil. Thus, Ottoman domination began in the Tokat region during the reign of Yıldırım Bayezid. Geographically, the District of Tokat presents a very different structure from today's city limits. The general lines of the study area were formed on the basis of the 16th century borders of the townships of Tokat District. Rural settlements within this framework have been followed until today.

Lost/abandoned villages are a subject first studied by western researchers. The most comprehensive study of the field is the research of lost villages in Sivas, Manisa and Konya within the scope of a Tubitak project led by Osman Gümüşçü, Alparslan Demir and Emine Erdoğan Özünlü. First-hand sources for the lost villages issue are Şer'iyye registries, mühimme registers, tahrir registers, pending registers, judgment and complaint registers, population registers, temettuat registers, marriage registers, etc. series, chronicles and retail documents. Apart from archive documents, the most important sources of research are research forms, maps and interview records.

The settlements can be classified as plain, mountain skirt, ridge, and inside the valley according to the geomorphological unit on which they are located (Taş-Yakar, 2009: 146-148). As a result of the field research and map studies carried out in the rural areas of Tokat, the distribution of rural settlements according to sub-districts has been classified as mountain, plain, slope/plateau. According to the percentiles, 56% plateau and slope settlements, 23% mountainous settlements and 21% plain settlements were determined in Tokat.

At this stage of the study, field research and localization of rural settlements were carried out in order to prove the spatial accuracy of the village lists created as a result of archive studies and to engage in meaningful analyzes. In the tahrir registers of the 16th century, there are 322 villages and 41 hamlets with population in the district of Tokat. As a result of the localization study for the rural settlements of Tokat, it was determined that 190 of 363 villages/hamlet were lost. Localization of 96 of the lost village/hamlet settlements has been achieved. This result corresponds to a rate of 51%.

There are 363 village/hamlet settlements throughout the Tokat district. 190 of these settlements have disappeared within the period of study. There is a loss of 52%. This result is in accordance with the average loss (50%) obtained in the studies conducted in the Anatolian geography. Loss rates vary on the basis of sub-districts. While the highest loss was experienced in the town of Kazabad (65%), the town of Tozanlı experienced the least loss with a loss rate of 22%.



The time interval of the research is divided into periods by dividing into 50-year periods. Based on the conclusion that a total of 190 settlements have not survived to the present day, the last time intervals of the disappeared villages were determined in the sources, and the fact that the name of this village was not found in any source again and that it does not exist today, ensured that the village was recorded as lost in the next period. In the light of the data obtained, it is seen that there was a loss of 32% in rural settlement areas between the years 1600-1649. Among the sub-districts, the most losses occurred in the townships of Kazabad (12 villages) and Gelmugad (18 villages), which are located on more comfortable and flat lands in terms of transportation.

Common reasons affecting the disappearance of residential areas over time, Natural disasters, climate oscillations and epidemics, effects of great adulteration, avoidance of increased taxes, deterioration of the timar system, jalali rebellions and banditry, migrations and consolidation of villages in this way, activities of notables, Wars and military expeditions. effects can be listed as property features.

XVI-XX. In this study, which deals with the losses in the rural settlements existing in the region based on the data related to the Tokat accident between the centuries, it was determined that 190 (52%) of 363 villages were lost. It was observed that the losses occurred especially in the range of 1600-1650 and 1700-1750. At the point of localization of lost villages, a success rate of 51% was achieved. Settlements in the rural areas of Tokat are geomorphologically established in mountain, plain, slope/plateau areas. The disappearance of the existing villages in the region over time, economic insufficiencies, jalali rebellions, military and tax demands, migrations, deterioration of the fief system, adulteration, banditry, cruelty of the administrators, geographical discoveries, long-term wars, etc. The reasons were effective.

The solution to the problem of lost villages reveals data that will enable the Ottoman settlement structure to be placed on more solid foundations. The issue of lost villages is an outcome of the migrations in Anatolia and is of great importance in terms of Ottoman social and economic history. Similarly, it is also important in understanding and planning today's settlement. In addition, determining the positive or negative experiences based on resettlement and migration in the past; country's agriculture, settlement of the population, management of migrations, making the rural population more effective in the economy, the formation of animal husbandry and its related industry, determining and designing the main and secondary arteries of transportation, how to maintain the balance between rural and urban population, physical and psychological problems of immigrants. It will contribute to today's administrators and society on many issues such as detection and solution.

## Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sözlü Tarih Araştırması \*

### An Oral History Research On The Teaching Profession

Esra EROL\*\*  
Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT\*\*\*

#### Öz:

Türkiye’de öğretmenlerle ilgili araştırmalarda genellikle, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim tarihi, teşkilat tarihi vb. konular ele alınmıştır. Öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları problemlere fazla değinilmemiştir. Buna yönelik, emekli öğretmenlerin yetişme biçimleri, mesleği seçme nedenleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlar, öğretmenlik yaptıkları yıllarda eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerine düşünceleri, özlük hakları ile ilgili sorunları, ekonomik durumları, çalışma koşulları, öğrenci ve velilerle olan ilişkileri onların kendi tanıklıklarından hareketle bu sorunlara cevap aramak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ilinden yaşayan 51 emekli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak inceleme yöntemi betimsel tarama modelidir.

\* Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sözlü Tarih Araştırması” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(2021)

\*\* Uzman Öğretmen : <http://orcid.org:0000-0002-5411-0331>

\*\*\* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi polatmit58@hotmail.com  
<http://orcid.org:00000002-0601-9074>

Yöntemi “sözlü tarih” olan bu araştırmanın verileri toplanırken ve analiz edilirken planlı ve sabırlı bir süreç takip edilmiştir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler sözlü tarih yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Bu araştırmada, sözlü tarih görüşmelerine ilişkin izlenen süreç ve verilerin analizine yönelik çalışmalar üç ana başlık altında betimlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar şöyle ifade edilebilir: Niğde ilinde yaşayan emekli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimleri aktarılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar şöyle ifade edilebilir: Niğde ilinde yaşayan emekli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimleri aktarılmıştır. Bu deneyimler öğretmenlerin yetişme biçimleri, mesleği seçme nedenleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlar, öğretmenlik yaptıkları yıllarda eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerine düşünceleri, özlük haklarıyla ilgili sorunlar, ekonomik durumları, çalışma koşulları ve veliler ile olan ilişkileri hakkında bilgileri içermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından en önemlisi ise; öğretmenlerin zor koşullara rağmen severek, isteyerek ve özveriyle çalıştığı bu sebeple öğretmenlik mesleğinden doyum sağlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin o kadar olumsuzluğa rağmen meslek sevgisi ve gelecek ile ilgili umutlarının devam ettiğini görmekteyiz.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Üniversite,

### Abstract

In researches about teachers in Turkey, generally, the training of teachers, history of education, history of organization etc. topics are covered. The problems encountered by teachers in their professional lives have not been mentioned much. For this, the way retired teachers are trained, the reasons for choosing the profession, the problems they faced with the teaching profession, their thoughts on education and teacher training policies during the years they teach, their problems with personal rights, their economic situation, working conditions, their relations with students and parents. It is aimed to search answers to these problems based on their testimonies.

The study group of the research consists of 51 retired teachers living in Niğde province. The analysis method to be used in the research is the descriptive survey model. A planned and patient process was pursued while collecting and analyzing the data of this research, whose method was “oral history”. Interview technique was used for the collection of data. The interviews were conducted in accordance with the oral history method. In this research, the process followed for oral history interviews and the studies on the analysis of the data are described under 3 main headings.

The results obtained in this study can be expressed as follows: The experiences of retired teachers living in Niğde province regarding the teaching profession were conveyed. These experiences include information about the way of teacher trainings, the reasons for choosing the profession, the problems they have experienced regarding the teaching profession, their thoughts on education and teacher training policies during

their teaching years, problems related to personal rights, economic conditions, working conditions and their relationship with parents.

The most important of the results of the research is; It has been determined that the teachers work willingly, willingly and devotedly despite the difficult conditions, so they are satisfied with the teaching profession. Despite all the negativity, we see that teachers' love for the profession and their hopes for the future continue.

**Keywords:** Teacher, Classroom Teacher, Teachers' Training Schools, Village Institutes, University,

## Giriş

Eğitim sisteminin temel ögesi öğretmendir. Literatürde öğretmen kavramının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Öğretmen kavramı hizmet sektöründe çalışan, öğrencilerde istenilir davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlayan, bunu başardığı oranda nitelikli olduğu düşünülen kişiyi çağrıştırmaktadır. Türkiye’de eğitimle ilgili tartışmalar bağlamında birbirinden farklı fikirler ortaya konulsa da, eğitim sisteminin en önemli ögesinin öğretmen olduğu konusunda genel bir uzlaşma görülür. Toplumda farklı değerlere ve bakış açılarına sahip olanların farklı öğretmen niteliği tanımları olsa da, herkes için öğretmen nitelikli eğitimin temel belirleyicisidir. Öğretmenlik on dokuzuncu yüzyılın başlarından beri meslek olmaya çalışan bir alandır. Niteliği gereği toplum ve dünya değiştikçe öğretmene yüklenen görev ve sorumluluk da artmaktadır öğretmenliğin önemini şöyle belirtmiştir: “Birçok ülke öğretmenin eğitimin merkezi olduğunu ve iyi yetişmiş öğretmen olmadan iyi bir eğitim olamayacağını tespit etmiştir”(Polat, Kaysılı, Aydın,2015).

Onun içindir ki; öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eskidir. Toplu olarak yaşamının söz konusu olduğu yerde bireyler arasında sürekli bir etkileşim ve bilgi alışverişi vardır. Eğer bilgiler daha deneyimli nesilden yeni nesle doğru bir plan ve program içinde aktarılıyorsa yapılan faaliyet öğrenmeyi ve öğretmeyi kapsar. Öğretme ise öğretmenle mümkündür. Öğretmenlik bir mesleğin adıdır ve insanın var oluşu ile birlikte bu meslek vardır(Polat,2014).

Nitelikli öğretmen yetiştirme adına Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen yetiştirmeye yönelik birçok adım atılmıştır. Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştiren kurumlar toplumun ilerlemesi için önemli bir yere sahip olmuştur. Tarihsel başlangıcı Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar dayanan öğretmen yetiştiren kurumlar her zaman tartışılan bir konu olmuştur (Akyüz, 2010).

Osmanlı Devletinde, öğretmen olarak kabul edilen ilk grubu medreselerde dini eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Hem din adamı hem de öğretmen olarak görülen bu kişiler, din eğitiminin yanı sıra belirli hayati bilgileri de öğretmekle sorumlu tutulmuştur. Eğitim ve öğretim o dönemlerde dine dayandırılmış, bu nedenle de din adamları öğretmen konumunda görülmüştür (Koçer,1967).

Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilen öğretmenler temel olarak dini eğitim verme görevinde olsalar da, devrin matematiğine ve mantığına hâkim bir şekilde yetiştirilmiştir (Koçer, 1967).

Fatih Sultan Mehmet ile birlikte, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde öğretmen adaylarına özel bir program uygulanmış; diğer medreselerin uyguladığı “fıkıh (islam hukuku)” dersleri öğretilmemiş olup onun yerine “Adab-ı Muhasebe (Tartışma Kuralları) ve Usul-i Tedris (Öğretim Metodu)” gibi dersler konulmuştur (Akyüz, 2010).

Tanzimat’ın ilanı ile birlikte Batı’nın eğitim sistemini örnek alan batı tarzı eğitim kurumları (rüştiyeler) açılmış ve sadece ulemalara eğitim veren geleneksel Osmanlı eğitim sisteminin tersine ulema nüfusu haricindeki kişilere de eğitim vermeye başlanmıştır. 1839-1847 yılları arasında nicel olarak artan bu kurumların başarısının ancak “yeni bir anlayışla yetiştirilmiş” öğretmenlerle sağlanacağı belirtilmiş ve bu kurumlara istenen nitelikte öğretmen yetiştirmek istenmiştir (Akyüz,2006).

Bu amaçla Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirmek için öğretmen okulları açılmıştır. Bu öğretmen okulları: Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Maarif-i Umumiye Nezareti, Darülmuallimin, Darülmuallimin-i Rüşdi (Ortaöğretmen Okulları), Darülmuallimin-i Sıbyan (İlk Öğretmen Okulu), Darülmuallimin-i Aliye (Yüksek Öğretmen Okulu), Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu).

Tanzimat Dönemi'nde öğretmen okulu açma ve öğretmen yetiştirmenin yanı sıra öğretmenlerin tayin, terfi ve maaş durumları da bir esasa bağlanmış. Öğretmenler devletin resmi ve maaşlı memurları haline gelmişlerdir. Ayrıca bu dönemde farklı din, dil ve kültüre tabi tebaayı birlikte tutabilmek ve kaynaşmış bir toplum yapısı oluşturabilmek için eğitimden de yararlanılmıştır. Osmanlı Devleti, bu süreçte çağtaş tarzda eğitim veren okullarda çalıştırmak üzere bilgili öğretmen yetiştirme durumuna daha çok önem vermiştir. 1891 yılında Dârülmuallimîn, İptidaiye, Rüşdiye ve Aliye şeklinde üç bölüm olarak yeniden düzenlenip eğitimi sürdürmüştür. Aliye kısmının hem İdadilere, hem Sultanilere öğretmen yetiştirecek şekilde Edebiyat ve Fen olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Maarif alanında II. Abdülhamit devri daha çok idadilerin yaygınlaştığı dönem olmuştur. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde geçen vilayet teşkilatının kurulması ve okulların taşrada artırılması II. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilmiştir. Islahat Fermanı dikkate alınmazsa ilk defa maarif işleri anayasa maddelerine girmiştir. 1879 yılında yapılan düzenleme ile Maarif Nezareti ilk merkezdeki gibi basamaklara ayrılmış ilk, orta, yükseköğretim daireleri ile taşrada maarif müdürlükleri ve maarif meclisleri kurulmuştur. Fransız maarif teşkilatı model alınarak modern bir Maarif Nezareti kurulmuştur (Karabacak,2014).

1915 yılında Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi yayınlanmıştır. Bu düzenleme ile Darülmuallimin-i Âliye, İptidai, İhzarî ve Âli olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. İptidai kısım (4 yıl) ilkokullara öğretmen, İhzarî kısım (2 yıl) Darülmuallimin-i İptidailere öğretmen ve ilköğretim müfettişi, Âli kısım ise (4 yıl) orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz,2001).

1915 Nizamnamesine göre, iptidai şubesine gireceklerin on altı yaşından küçük olmaması gerekmektedir. Darülmuallimin-i Âliye, 1924'te Yüksek Muallim Mektebi'ne dönüştürüldü (Öztürk, 1996).

1924'te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimler Kanunu, öğretmenliği bir meslek olarak tanımlamış ve yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenliği olmak üzere öğretmenliği üç kategoriye ayırmıştır. İlk öğretmen okullarının süresi beş yıl süren ilkokul ve üç yıl süren ortaokuldan sonra, üç yıl süren öğretmenlik meslek okullarına çevrilmiştir.1940 yılında 3803 sayılı yasa ile kurulan köy enstitüleri 1954'te 6234 sayılı kanun ile ilk öğretmen okullarıyla birleştirilerek kapatılmıştır.

Köy enstitülerinde dersler çevre şartları dikkate alınarak işleniyordu. Öğrenciler her gün sabah, akşam toplu olarak bireysel etüt yapıyor, bunun haricinde dört saat genel bilgi, iki saat tarım, iki saat teknik bilgi dersi alıyor, her derse özgü çeşitli uygulamalara katılmışlardır. Çalışma süresi günde sekiz, haftada kırk dört saattir.

Çevresel konular arasında, bisiklet, kullanma, yüzme, ata binme, dağa tırmanma, motorlu deniz araçlarını çalıştırma, mandolin, ağız armoniği, flüt çalma, ulusal oyun oynama, radyo ve gramofondan müzik dinleme, köy gezilerine çıkma, inceleme yapma, kitap, dergi okuma, kitaplık, müze kurma, eğlence düzenleme, temsiller verme, türkü söyleme gibi etkinliklere yer veriliyordu (Kaplan, 2002).

Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirme temel dayanağı ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur. 1974 senesinden başlayarak ilk öğretmen okullarının yerine liseden sonra iki yıllık (ön lisans düzeyinde) eğitim enstitüleri açılmıştır. 1981’deki onuncu, 1982’deki on birinci, 1988’deki on ikinci Milli Eğitim Şuralarında ve 1989’da yapılan öğretmen yetiştirme danışma kurulunda devamlı olarak öğretmen yetiştirme modeli aranmıştır. 1989’da öğretmen yetiştirme lisans düzeyine yükseltilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilerek, okulların yapısının ilköğretim ve lise olarak düzenlenmesinden sonra; Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kurulu ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile yapılan çalışmalar sonucunda 1997-1998 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden tasarlanmış ve öğretmen yetiştirme birçok dalda yüksek lisans düzeyine çıkarılmıştır (Kilimci, 2011).

Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştiren kurumlar toplumun gelişimi için önemli bir yere sahip olup öğretmenlere çeşitli görev ve sorumlulukların verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yanında, etkilerini sınırlayan, kısıtlayan sorunları da vardır. Eğitim politikaları, öğretmen sorunları, eğitim programları, okullardaki etkinlikler, okulların fiziki koşulları, ekonomik problemler, örgütlenme sorunları, dünden bugüne yetişen öğrenci profili, toplumdaki öğretmenlik mesleğinin saygınlığı olmak üzere güncelliğin koruyan sorunlar vardır. Anadolu’nun en ücra yerlerinde görev yapmış emekli olmuş öğretmenlerimize sözlü tarih araştırması kapsamında bu sorunları tekrardan gündeme getirerek bir çözüm arama araştırmamızın temelini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı;**

Niğde ilinde yaşayan emekli öğretmenlerin kendi tanıklıklarından hareketle öğretmenlerin yetişme biçimleri, öğretmenliği seçme nedenleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlar, öğretmenlik yaptıkları yıllarda eğitim, özlük hakları ile ilgili sorunları, ekonomik durumları, çalışma koşulları, öğrenci ve velilerle olan ilişkileri, öğretmen yetiştirme politikaları üzerine düşünceleri ve günümüz eğitim politikalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Şu sorulara cevap aranmıştır;

- Mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bilgiler nelerdir?
- Mezun olunan okullara ilişkin ve günümüzde uygulanan eğitim politikasına karşı ne gibi farklılıklar vardır?
- Öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenine ilişkin bilgiler nelerdir?
- Meslekte doyum sağlamaya ilişkin bilgiler nelerdir?

- Mesleki gelişim için herhangi bir programa katılma durumlarına ilişkin bilgiler nelerdir?
- Öğretmenlerin sendikalaşmasına ilişkin tutumları nelerdir?
- Çalışırken alınan maaş ile emekli olduktan sonraki alınan maaşların adil olmasına ilişkin bilgiler nelerdir?
- Öğretmenlerin kılık kıyafetlerine ilişkin bilgiler nelerdir?
- Milli bayramlara vatandaşın ilgisi ve özel günlerde okullarda yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler nelerdir?

### Araştırmanın Önemi

Çalışmanın sonunda, yapılan analizler doğrultusunda da o yıllarda öğretmen sorunları ile günümüz öğretmenlerinin sorunlarının kıyaslanması sağlanmıştır. Geçmişteki fiziksel ve ekonomik yeterliliklerle günümüz kıyaslanmış olup geçmiş ile günümüz arasında yaşanan farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca o dönemdeki öğretmenlerin yetişme biçimleri, öğretmenliği seçme nedenleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlar, öğretmenlik yaptıkları yıllarda eğitim, özlük hakları ile ilgili sorunları, ekonomik durumları, çalışma koşulları, öğrenci ve velilerle olan ilişkileri, öğretmen yetiştirme politikaları üzerine düşünceleri ve günümüz eğitim politikaları karşılaştırılmıştır.

Geleceğe yön verirken geçmişin deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Bunun için geçmişteki uygulamaların içinde geçen öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri açığa çıkarılmalıdır. Çünkü bu gözlem ve deneyimlerden öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için alınabilecek dersler olabilir. Bu açıdan baktığımızda, bu araştırmamız alandaki önemli bir boşluğu doldurmada katkı sağlayabilir ve alana yeni bilgiler kazandırabilir.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplamı aracının özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmada sözlü tarih yöntemi kullanılmıştır. “Sözlü tarih, bilimsel disiplinden çok bilimsel bir yöntemdir.” Bu yöntemin esası ses kaydına dayalı yüz yüze görüşmeye dayanır. Sözlü tarih görüşmeleri, bir etkileşim ve katılım sürecidir. Sözlü tarih görüşmelerinde, görüşme sorularının yönlendirmeden uzak, anlamlı ve etkin bir şekilde kullanımı gerekmektedir(Eraslan, 2004).

Aynı zamanda sözlü tarih araştırmalarında temel kaynak olarak kullanılan iki eser çok önemlidir; 1.Carr, E. (2002). Tarih Nedir? (Çeviren: Misket Gizem Aktürk), İstanbul: İletişim Yayınları, 2.Caunce, S. (2008). Sözlü Tarih ve Yerel Sözlü Tarih Kuramı (Çeviren: Ayşe Ozil Bilmez/ Bülent Can/ Haluk Tunçay). İstanbul: TÜSTAV Yayınları

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğine ilişkin literatüre dayalı bir ön hazırlık sonucunda görüşme soruları çerçevesinde ilgili öğretmenlerle sözlü tarih görüşmeleri



yapılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin ayrıca incelenen konu ile ilgili belgeler istenmiş; hatta bu belgeler üzerinden de sorular sorulmuştur. Araştırmancının soruları Prof. Dr. Selçuk Uygun'un doktora tezinden yararlanmış olup gerekli izinlerde alınmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada kullanılacak inceleme yöntemi betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama, var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama tekniğidir. Konuya ilişkin her türlü kayıt belge, malzeme ve yapıtları arayıp bulma, okuma, inceleme ve değerlendirme çalışmaları betimsel taramaya dâhildir. Bu araştırmada Niğde ilinde yaşayan emekli öğretmenlerin eğitim ve öğretmen sorunlarına bakış açılarını kendi yaşantılarından örnekler alınarak ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu sorunlar tespit edilirken literatüre dayalı bir ön hazırlık sonucunda oluşturulan görüşme soruları çerçevesinde, ilgili öğretmenlerle sözlü tarih görüşmeleri yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ilinde yaşayan emekli öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada 26 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplamda 51 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya genelde sınıf öğretmenleri katılmıştır. Bu durum tamamen tesadüfi olup öğretmenlerin branşları şu şekildedir; 41 Sınıf öğretmeni, 1 Almanca öğretmeni, 1 Beden eğitimi öğretmeni, 3 Matematik öğretmeni, 1 Biyoloji öğretmeni, 2 İş eğitimi öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, 1 Edebiyat öğretmenidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırmalarda verileri toplama ve analiz sürecinin tanımlanması ve yorumlanması, araştırma bulgularının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Görüşülen öğretmenlerin anlatıları ve araştırmacıya sağladıkları bilgi ve belgeler araştırmanın verileridir. Yöntemi “sözlü tarih” olan bu araştırmanın verileri toplanırken ve analiz edilirken planlı ve sabırlı bir süreç takip edilmiştir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler sözlü tarih yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Bu araştırmada, sözlü tarih görüşmelerine ilişkin izlenen süreç ve verilerin analizine yönelik çalışmalar üç ana başlık altında betimlenmiştir. Bunlar: Hazırlık, Görüşme ve Kodlama'dır. Bu bağlamda, Selçuk Uygun'un (2003) “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği’ne İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması (1937-1954)” adlı doktora tezinden yararlanmış olup aynı zamanda, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi öğretim üyeleri ile görüşülerek, uzmanlık alanı öğretmen yetiştirme olan iki uzmanın görüşü alınarak sorular oluşturulmuştur. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmada kişisel bilgilerinin gizli kalacağı teminatı verilmiştir. Araştırmacı; öğretmenlere tanıdık kişiler vasıtasıyla ve genelde emekli öğretmenlerin gitmiş olduğu mekânlara örneğin öğretmenler evi, kıraathanelere giderek ve evlerine giderek toplamda 51 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş olup görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı başlatılmadan önce mutlaka araştırmanın amacı, içeriğinden bahsedilmiş ve ses kaydı için izin alınmıştır. Sorular araştırmacı

tarafından sorulmuştur. Bazı sorulara cevap vermek istemeyen katılımcılar zorlanmamış olup diğer sorulara geçilmiştir. Görüşmelerin sonunda öğretmenlerden o günlere ait varsa ellerinde bulunan fotoğraf ya da karne gibi materyaller istenmiştir. Öğretmenlerin isimleri gizli tutulup, kodlamalar yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu aşamada araştırmacı, daha önceden belirlediği kategorilerin kavramsal olarak ne ifade ettiğini belirterek, topladığı verileri anlamlı kategorilere ayırmaya çalıştı. Kodlama çalışması, sözlü tarih görüşmelerinin ayrıntılı analizlerinden hareketle tüm anlatılarla ilgili bir değerlendirme ve yorum yapmak içindir. Verilerin analizine yönelik olarak izlenen teknikte iki başlıkta incelenecektir. Bu başlıklar; 1.Kodlama listesi hazırlama ve metin üzerinden anlamlı bölümler oluşturma, 2. Kod açma. Yapılan görüşmeler bire bir kâğıda aktarılmış katılımcıların isimler kullanılmadan her bir katılımcıya numara verilmiştir (Öğretmen: Ö-1 2,3 şeklinde).

### BULGULAR

**Tablo 1. Öğretmenlerin İlk Gün Anılarına İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
İlk gününü olumsuz duygularla hatırladıklarını ifade etmişlerdir.	%29,4	Öğretmenlerin İlk Gün Anıları	51
İlk gününü olumlu duygularla hatırladıklarını ifade etmişlerdir.	%43,1		
İlk gününde her iki duyguyu da yaşadıklarını ifade etmişlerdir.	%21,5		
Diğer	%5,8		
Cevap Yok	%0		

Tablo 1’de ilgili öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda;

Ö-1, Köy olduğumu duyduğumda başta korktum ama herkes çok övdüğü için o köye tamam dedim. Daha sonra köye traktörle gidebildik ve o gün de köyün ağası vefat etmiş. Bende ilk defa köylerdeki ağalık sistemini görmüş oldum.

Ö-2, Benim için tam bir hüsrandı çünkü doğma büyüme merkezdeydim ve köye gidince kaçasım gelmişti.

Ö-3, Şehir hayatına alışık olduğum için başlarda bir ürktüm ama yıllar geçtikçe alıştım.

Ö-4, Çocuklara öğrencilere kavuştuğum için çok sevinçliydim.

Ö-5, Çok heyecanlıydım sadece bunu hatırlıyorum.

Ö-6, Gittiğim köyde kimse yoktu, okul ile evimin arası çok uzaktı ve korkmuşum beni neler beklediğini bilmiyordum.

Ö-7, Çok heyecanlıydım ve kendimi çok büyümüş hissediyordum.

Ö-8, Köye gittiğimde eşyalarım inerken çocuklar ipe karpuz kabuğu bağlamışlar onunla oynuyorlardı. Çok üzülmüştüm ama onlar çok ama çok mutluydu. Zaten ilerleyen zamanlarda ben onlara oyuncak getirmiştım. Ama onların o mutluluğu beni çok etkilemişti böyle öğrencilere öğretmenlik yapacağım için mutluydum.

Ö-9, Çok mutluydum bölgeler arası farklılıklar ve kültürel anlamda farklılıklar bana çok zor geldi ve ilk gün köyün delikanlıları evimizi taşlamıştı.

Ö-10, Ev yoktu o zamanlar okulun kırık camlı lojmanı vardı orada kalmıştık. 3 arkadaş aynı yere atanmıştık ve tertemiz eşyalarımı çok pis bir yere indirmiştik, korkmuşum hatta burada ne işim var diye düşünmüştüm, onu unutamıyorum.

Ö-11, Uzun bir tren bir yolculuğundan sonra ilçeye vardığımda bir müdür vardı. Biz iki öğretmen gitmiştik. Şaşkınlık yaşamıştım. Su yoktu ama bu durum bizim öğretmenlik yapmamıza engel bir durum değildi.

Öğretmelerin görüşlerine genel anlamda baktığımızda mesleklerinin ilk günlerinde çok heyecanlandıklarını ve korktuklarını ifade ettiklerini görüyoruz. Yaşamış oldukları duygular korku, heyecan, sevinç, şaşkınlık ve hüzdür. Öğretmenlerin çoğu köy ortamına alışık olmadıklarını ve yaşlarının küçük olduğunu dile getirmişlerdir. Köy hayatının getirmiş olduğu zorluklarla karşılaştıklarını bu yüzden korku yaşadıklarını ama bunun yanında sevinçli olduklarını da belirtmişlerdir. 3 öğretmen ise çok bir şey hissetmediklerini dile getirmiştir.

**Tablo 2. Mesleğin İlk Yıllarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler ulaşımdan kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.	%39,2	Fiziki Koşullar	51
Öğretmenler su ve elektrikten kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.	%7,8		
Öğretmenler hem ulaşımdan kaynaklı hem de elektrik sudan kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.	%9,8		
Öğretmenler fiziki koşullarla alakalı hiçbir sorun yaşamadığını ifade etmiştir.	%21,5		
Öğretmenler öğrencilerden kaynaklı yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir.	%0	Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar	
Öğretmenler velilerden kaynaklı yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir.	%7,8	Velilerle Karşılaşılan Sorunlar	

Tablo 2’de Mesleğin İlk Yıllarında Karşılaşılan Sorunlara ilişkin görüşlerine baktığımızda;

Öğretmenlerimizin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar incelenirken 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden birincisi fiziki koşullarla ilgili olup kendi içerisinde 3’e ayrılmıştır. Bunlar: ulaşım, su-elektrik ve okulun imkânları. İkinci kategori; öğrencilerle karşılaşılan sorunlar ve üçüncüsü ise veli ile karşılaşılan sorunlardır.

Ö-1, Yaşadığım problem ulaşımın sıkıntılı olmasıydı.

Öğrencilerle aram iyiydi hiçbir şekilde sorun yaşamadım.

Velilerle ilgili de bir iki yanlış anlaşılmalarda dışında ciddi bir sıkıntım olmadı.

Ö-2, Topraktan evler vardı, şehre ulaşım çok zordu ama yine de memnunduk.

Öğrencilerle olan ilişkimin de ben çok iyi olduğunu düşünüyorum. Hala öğrencilerimle görüşüyorum. Velilerle herhangi bir sorunum olmadı.

Ö-3, O zamanlar çok zordu. Elektrik yoktu, gaz lambası vardı; şehre ulaşım çok zordu.

Öğrencilerimle aram çok iyiydi. Onları çok seviyordum. Hala öğretmenler gününde arıyorlar.

Velilerle ilgili herhangi bir sorunum olmadı.

Ö-4, Çok zordu. Lojman yoktu, soba yakmayı bilmiyordum, fırtınadan korkuyordum, elektrik de yok tabi gaz lambasıyla oturuyordum. Ulaşım zordu, traktör üzerinde merkeze gidiyorduk.

Öğrencilerle aram iyiydi. Onlar benim çocuklarım gibiydiler.

Velilere gelince de iyimser yaklaşınca herkes iyi olur.

Ö-5, Okullar çok eskiydi ve elektrik su yoktu, sıkıntı yaşıyorduk.

Öğrencilerim çok iyiydi hala görüşüyorum. Köylerde öğrencilerimizin ikinci anesi gibiydik. Anneleri köyde çalışmaktan çok fazla zaman ayıramıyorlardı; bizler de yeri geliyor öğrencilerimizin saçını tarıyor, tırnaklarını kesiyorduk.

Velilerimle aram çok iyiydi hatta evlerine gittim çok çaylarını içtim.

Ö-6, Çok iyiydi. Veliler ve öğrenciler çok saygılıydı. Öğretmenlerde özveriyle çalışırdı. Bir öğretmen olarak öğrencilerimin gözlerinin içine baktığımda ne demek istediklerini anlardım.

Velilerim çok saygılılardı zil çalmadan veya kapıyı çalmadan içeriye girmezlerdi.

Öğrencilerimi çok severdim, onlarla sağlıklı bir iletişimimiz de vardı.

Velilerim de iyiydi.

Ö-7, İlk yıllar çok ağırdı. Doğu’da şartlar çok daha zor. En son beş altı yıl önce ziyarete gittim çok fazla bir değişiklik yoktu. Bizim zamanımızda yollar falan kötüydü, öğretmen servisleri yoktu. Öğrencilerle aram çok iyiydi. Hala da görüşüyorum. Bazen ahbap çavuş ilişkimizde oldu. Mesela sizi okutuyorum, sizin çocuğunuzu da okutuyorum. Velilerle sıkıntım olmadı.

Ö-8, Koşullarımız pek kolay denilemez. Ama biz büyük bir ümitle ve özveriyle memleketin kalkınması düşüncesiyle göreve başladık ve görevi devam ettirdiğimiz için zorlandık diyemeyiz.

Veliyle de öğrenciyle de iyiydik. Sınıf öğretmeni olduğum için ailelere psikoterapi yaptım ve hala bayan velilerle görüşüyorum, öğrencilerin olumlu yolda ilerlemeleri için konuşuyoruz; çocuğun görme problemini bile velisine söyledim. Velilerimle de öğrencilerimle de hala görüşürüm.

Ö-10, Bugünlerle mukayese edemem. Ovacıkta okul sobalıydı. Çocuklar tezek ve odun getiriyorlardı. Sobayı biz yakıyorduk. Sonra parayla müstahdem çalıştırmaya başlamıştık.

Veliler saygılıydı. Köydekiler garibandı ama sorun olmadı. Tek çocuklu veliler bile eti senin kemiği benim diyebiliyordu. Şehirdekiler daha bilinçli ve saygılıydı.

Ö-11, Doğu'da şartlar biraz daha zordu. Hem ulaşım olsun hem de barınmayla ilgili.

Öğrencilerle ilişkim gayet iyiydi. Hatta 3 veya 4 tanesi tıp okudu. Her zaman elimi öperler. Velilerle sorunum olmadı.

Fiziki koşullarla ilgili olarak; 20 öğretmen ulaşım ile ilgili sorun yaşadığını belirtmiştir.4 öğretmen su ve elektrik sorunu yaşadığını belirtmiş olup 5 öğretmenimiz hem ulaşım hem de su ve elektrik sorunu yaşadığını belirtmiştir.9 öğretmen okulun sunmuş olduğu imkânsızlıklardan dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir.11 öğretmen ise hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi öğrencilerle herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.4 öğretmen ise bazı velilerle sorun yaşadığını belirtmiştir.

**Tablo 3. Günümüzde Uygulanan Eğitim Politikası(Öğretmen Yetiştirme) Karşı Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler şuan ki öğretmen yetiştirme politikasının kötü olduğunu geçmişte daha iyi olduğu yönünde ifade etmişlerdir.	%96	Günümüzde Uygulanan Eğitim Politikası	51
Diğer	%1,9		
Cevap Yok	%1,9		

Tablo 3’de Öğretmenlerin eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme ile görüşleri-ne baktığımızda;

Ö-1,Öğretmen yetiştirmede tam bir eleme yapılmadığını düşünüyorum. Mesela bir öğretmeni her açıdan incelemek lazım bundan kastım psikolojik, sosyal vb.

Ö-2,Öğretmen okulundan mezun oldum. Öğretmen yetiştirmede ciddiyet vardı. Oradan mezun olduktan sonra öğretmen olacağımızın bilincindeydik. Şimdi mezun oluyor hala bir farkındalık yok.

Ö-3,Bir öğretmen okulunda 3 yıl okudum başta sınıf öğretmeniydim. Bir an önce okulun bitip halka ve öğrencilere bir şeyler öğretme heyecanı vardı Şimdi öyle bir he-yecan bence yok. Öğretmen çevresine ışık tutmalı, öğretmen köyde kalabilmeli, köyde lojman olmalı, köylü ile iç içe olmalı, onlara her konuda bildiğini vermeli şimdi öğret-men köylüyü görmeden geri merkeze gidiyor.

Ö-4, 1968 kuşağı öğretmeni daha iyi, köylere gidebilecek şekilde yetiştiriyorlardı. Şimdi daha zayıf öğretmenler yetiştiriliyor. Hazırlıksızlar. Gittikleri yerde ne yapacak-larını bilmiyorlar

Ö-5, Eğitim fakültesinde okurken öğretmen olacak fikri çok verilmedi, çok büyük eksiklikler vardı. Kişiler bilinçli olarak öğretmenliği seçmeliler, adanmışlık isteyen bir meslek bu. En büyük sorun yönetici sorunu. Milli eğitimde akademik açıdan iyi yetiş-miş idareciler olmalı.

Görüşülen öğretmenlerin genel olarak belirtmiş oldukları durum şu anki öğret-men yetiştirme politikasının kötü olduğu geçmişte daha iyi olduğu yönündedir. Bu durumu açıklarken de geçmişte daha iyi eğitim verildiği ve öğretmenlerin her yönüyle yetiştirildiğidir. Öğretmenlerin görüşü okudukları okulda aynı zamanda hayata ha-zırlayacak şekilde eğitim verildiği ve öğretmen olma bilinci ile yetiştirildikleri doğ-rultusundadır.

**Tablo. 4 Öğretmenlik Mesleğinin Seçilme Nedenine İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler kendi isteği ile öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.	%43,1	Öğretmenlik Mesleğinin Seçilmesi	51
Öğretmenler ekonomik durumlardan kaynaklı öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.	%23,5		
Öğretmenler aile isteğinden kaynaklı öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.	%9,8		
Öğretmenler rol modelden kaynaklı öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.	%5,8		
Diğer	%17,6		

Tablo 4 'de Öğretmenlik Mesleğinin Seçme nedenlerine baktığımızda;

Ö-1,Ekonomik nedenler yüzünden o dönemlerde hemen iş imkânı bulunabilen bir meslekti öğretmenlik ve seçmek zorunda kaldım.

Ö-2, Ailemin isteği doğrultusunda bu mesleği seçtim.

Ö-3, Öğretmenlik halk mesleğidir. Hiçbir karşılık beklemeden topluma bir şeyler verebilmek, öğretebilmektir.

Ö-4, Memlekete hayırlı evlatlar yetiştirmek için bu mesleği seçtim.

Ö-5, Belli bir sebebi yok çocukları çok sevdiğimden.

Ö-6, Bu mesleği çok sevdiğim için tercih ettim.

Ö-7, Sevdiğim için. Kutsal bir meslek ve bana en uygun olduğu için bu mesleği seçtim.

Ö-8, Sevdiğim için.

Ö-9, Fakir bir ailenin çocuğuydum. Kısa sürede aileme maddi destek olabilmek için.

Kendi isteği ile öğretmen olduklarını belirten öğretmenler öğrencileri çok sevdiikleri için seçtiklerini söylemişlerdir. Ekonomik nedenlerden kasıt genelde bir an önce mesleğe atılıp ailesine destek olmak veya mezun olduktan sonra hemen işe başlayıp belli bir ekonomik getiriye sahip olmak şeklindedir.

**Tablo 5. Meslekte Doyum Sağlamaya İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler meslekte doyum sağladığını ifade etmişlerdir.	%86,2	Meslekte Doyum Sağlama	51
Öğretmenler meslekte doyum sağlayamadığını ifade etmişlerdir.	%9,8		
Öğretmenler meslekte kısmen doyum sağladığını ifade etmişlerdir.	%1,9		
Öğretmenler meslekte doyum sağlamalarına ilişkin kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.	%1,9		

Tablo 5 'de Öğretmenlik mesleğine doyum sağlamaya ilişkin görüşlerine baktığımızda;

Ö-1.Zaman zaman doyum sağlayamadığımı düşünüyorum çünkü imkânlardan kaynaklı olarak istediğim zaman istediğimi alamıyordum örneğin kitap vb. ayrıca köyde çalıştığım zamanlarda patates zamanı öğrencilerim okula gelmek yerine tarlaya gidiyorlardı.

Ö-2 Öğretmen olarak doyum sağladım ama dal olarak yetersizdi o konuda doyum sağlayamadım.

Ö-3. Erken emekli oldum. Daha çalışabilirdim ama mesleğimde doyumunu yaşadım. Bir daha dünyaya gelsem yine öğretmen olurum

Ö-4. Beş on sene daha çalışabilirdim ama emekli oldum o yüzden yeterince doyum sağlamadığımı düşünüyorum.

Ö- 5 Doyuma ulaşamadım. Erken emekli oldum. Daha da çalışmak istiyordum.

Ö-6 En iyi dönemde öğretmen oldum ama çokta mutlu oldum o yüzden doyum sağlamadığımı düşünüyorum.

Ö-7. Doyulmuyor ama iyi öğretmenlik yaptım.

Genç yaşta mezun olup giden öğretmenler özveriyle çalışmalarına rağmen tayin oldukları yerdeki yaşam kalitesinin düşük olması ve eğitimi destekleyici kaynakların yeterince bulunamaması mesleklerini icra etmekte yetersiz olduğundan doyum sağlayamamışlardır.

Ayrıca erken emekli olmalarından kaynaklı olarak doyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini yeterli görmelerine rağmen çalışma hayatlarına son vermeleri bu meslekte yeteri kadar doyum sağlayamamalarına sebep olmuştur. Ama öğretmenlerimizin %86'sı meslekte doyumuna ulaştığını ifade etmiştir.

**Tablo 6. Mesleki Gelişim İçin Herhangi Bir Programa Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler mesleki gelişim için programa katıldığını ifade etmişlerdir.	%98	Mesleki Gelişim Programına Katılma Durumu	51
Öğretmenler mesleki gelişim için programa katılmadığını ifade etmişlerdir.	%1,9		

Tablo 6'da Mesleki gelişim için herhangi bir programa katılma durumlarına ilişkin bulgular;

Ö-1, Kurslara katılmıştım. Örneğin laboratuvar öğretmenliği kursu almıştım.

Ö-2, İstanbul'da Türkçe kursuna katılmıştım.

Ö-3, Eğitim psikolojisi ve müzik eğitimine katıldım.

Ö-7, Eğitim kurslarına katıldım. Örneğin; özel eğitim

Ö-8, Müzik sınavları vardı, ona girmiştim kazandım. Sonra da müzikle ilgili kurslar aldım.

Ö-9, Türkçe, beden eğitimi ve din kültürü derslerinden kurs almıştım.

Ö-10, Her sene yazın mesleki eğitim aldım ve çok yararlı olduğunu düşünüyorum.



Ö-11, Modern matematik kursları vermişlerdi.

Ö-12, 20 den fazla seminere katıldım. Hatta şura yöneticiliği yaptım.

Ö-13 İstanbul'a gittim kurs için halk evleri kursundan araç gereç eğitimi aldım.

Ö-14, Sadece modern matematik kursuna katıldım.

Ö-15, Her yaz hizmet içi eğitime giderdik.

Ö-16, Sene sonunda açılan folklor resim kurslarına katıldım.

Öğretmenlerimizin %98'i bir hizmet içi eğitim, kurs veya seminere katılması o dönemlerde devletin eğitim politikasının eğitime ne kadar çok değer verdiğini göstermekte olup yeniliklere ve gelişime açık olduklarını ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye dair isteklerine destek olunduğu görülmektedir

**Tablo 7. Öğretmenlerin Sendikalaşmasına İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler sendikalaşmasını olması gerektiğini ifade etmişlerdir.	%72,5	Öğretmenlerin Sendikalaşması	51
Öğretmenler sendikalaşmasını olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.	%7,8		
Diğer	%19,6		

Tablo 7. 'de Öğretmenlerin sendikalaşmasına ilişkin bulgulara baktığımızda;

Ö-1,Kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö-2,Gerek olmadığını düşünüyorum.

Ö-3, Kesinlikle sendikalar olmalı ve öğretmenler sendikaların üyesi olmalı. Hatta her meslekte olmalı. Bir örnek verecek olursam kuşlar bile örgütlüdür.

Ö-4, Sendikalaşmak serbest herkes katılabilir olmalı.

Ö-5,Sendikalar olmalı neden olmasın ki.

Ö-6,Sendikalaşmayla ilgili bir şey söyleyemiyim çünkü hiç sendikam olmadı.

Ö-7,Sendika özgürlüktür ve olmalıdır.

Ö-8,Sendika kesinlikle olması gereken bir şey ve her meslekte olması gerekiyor. Birliktelik olması adına.

Ö-9,Sendikalaşma olmalı ve öğretmenlerin hakkını sendikalar müdafaa etmeli.

Ö-10, Üye olmadım. Anlam da veremiyorum.

Ö-11,Sendikasız hiç kimse olmaz çünkü hakkını arayacağın kendini ifade edebileceğin bir yoldur.

Ö-12, İnsanların sendika haklarının olması iyi bir şey ve olmalı da.

Ö-13, Herkesin bir sendikası olmalı çünkü bazı şeylerde sizin arkanızda bir avukattır, bir güçtür, akıl alacağınız bir yerdir.

Ö-14, Sendikalaşmanın çok iyi faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö-15, Sendika iyiydi. Birlik beraberlik vardı. Birbirimize destek olurduk.

Ö-16, Sendika olmalı ama siyasi değil.

Ö-17, Bizim zamanımızda sendika pek yoktu ama sendikaya aşırıya kaçmadan siyasetle ilgisi olmadan insanlar girmeli bence.

Ö-18, Doğru yapılırsa sendikalaşmak siyasi değil de mesleki anlamda iyidir.

Ö-19, Sendikalaşsın isterim, hakları için olmalı.

Bu soruda bazı öğretmenlerin gerildikleri ve çok fazla cevaplamak istemedikleri görülmüştür. Cevaplayan öğretmenler de kısa cevap vermişlerdir.

51 öğretmenden 37'si sendika olmalıdır demiştir. Fakat sendikaların olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin 6 tanesi siyasi olmaması gerektiğini belirtmiştir. 11 öğretmen birliktelik olması ve öğretmenlerin hakkını müdafaa etmesi, birlikte ses getirebilecekleri bir gruba ait olunması gerektiğini belirtmiştir. 4 öğretmen sendika olmamalı olarak belirtmiştir. Çünkü sendikaların siyasete alet olduğu ve gerek olmadığı düşüncesindedir. 10 öğretmen ise yorumsuzdur ve sendikayı hiç düşünmediğini belirtmiştir.

**Tablo 8. Çalışırken Alınan Maaş İle Emekli Olduktan Sonraki Alınan Maaşların Adil Olmasına İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler çalışırken alınan maaş ile emekli olduktan sonra alınan maaşın adil olduğunu ifade etmişlerdir.	%27,4	Öğretmen Maaşları	51
Öğretmenler çalışırken alınan maaş ile emekli olduktan sonra alınan maaşın adil olmadığını ifade etmişlerdir.	%70,5		
Cevap Yok	%1,9		

Tablo 8. Çalışırken alınan maaş ile emekli olduktan sonraki alınan maaşların adil olmasına ilişkin görüşlerine baktığımızda;

Ö-1, Adil değildi bence. Hatta köylüler maaşımı sorarlardı ve benim maaşımı kendi kazançlarıyla kıyaslayıp bana gülerlerdi. Çiftçilik yaptığım dönemler oldu.

Ö-2, Yetersizdi. Şimdiki öğretmenlere göre çok az, ilk başlarda ben 530 lira alırdım mesela. Emekli olduğumda maaşım ve emeklilik arasında çok fazla bir fark yoktu ama şu an bu fark çok açıldı.

Ö-3, Adil olmadığını düşünüyorum ve öğretmen bence ekonomik boyutu düşünmeden çalışmalı ki daha iyi verimli olabilsin.

Ö-4, Adil bir maaş değil çünkü hem bedenen hem de zihnen çalışıyoruz.

Ö-5, Adil bir maaş değil.

Ö-6, Çalışırken tatmin ediciydi fakat emekli olduktan sonra yeterli değil.

Ö-7, Adil olmadığını düşünüyorum.

Ö-8, Adil değil ama yetiştirmeye çalışıyorduk. Özellikle emekli maaşı çok düşük iki kişi çalıştığımız için yetirebiliyoruz.

Ek bir işte çalışmadım.

Ö-9, Adil olduğunu düşünmüyorum.

Ek bir işte çalışmadım ama emekli olduktan sonra çalışmak zorunda kaldım.

Ö-10, Çalışırken almış olduğum maaş gayet iyiydi. Fakat emekli maaşımızın yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö-11, Maaşın emekli olduğun zaman yarı yarıya düşüyor ama bunu bilerek emekli oluyorsun. Çalışırken yeterliydi ama emekli olunca yeterli olmadı.

Ö-12, Tabi ki de değil emekli olunca üçte bir düştü. Yeterli maaşın çok altında bir maaş aldık.

Ö-13, İlk yıllarda iyiydi. Maaşım ile aklımıza gelen her şeyi alırdık. Bilezik, tek taş yüzük, yün halı alabiliyorduk hatta bir de yiyeceğimizi alıyorduk. Ama şimdi öyle değil.

Ö-14, Adil değil. Hükümetler öğretmenle hizmetliyi maaş olarak bir tuttu. Biz aza yeter diyoruz. Zaten öyle denize falan gitmiyoruz tatile de çıkmıyoruz yetiyor yani.

51 öğretmen çalışırken alınan maaş ile emekli olduktan sonraki alınan maaşın adil olup olmadığına ilişkin sorulan soruda 14 öğretmen adil olduğunu, 36 öğretmen ise olmadığını dile getirmiş olup 1 öğretmen yorum yapmak istememiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler şu anki kılık kıyafet yönetmeliğine dair memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.	%94,11	Öğretmenlerin Kılık Kıyafete Dair Görüşleri	51
Öğretmenler şu anki kılık kıyafet yönetmeliğine dair memnun olduklarını ifade etmişlerdir.	%5,8		

Tablo 9. 'da Öğretmenlerin kılık kıyafetlerine ilişkin görüşleri;

Ö-1, 12 Eylül'den önce çok rahattı. Fakat bu tarihten itibaren kıyafet yönetmeliği geldi ve çok iyi olmadığını düşünüyorum. Şu an öğretmenlerimizin saç sakalı uzun.

Ö-2, Saçımızı sakalımızı her zaman keserdik, kıyafetlerimiz her zaman özenli ve ütülüydü. Her halimizden öğretmen olduğumuz anlaşılırdı.

Ö-3, Çok özenli ve düzenliydik.

Ö-4, Çok güzel giyerdik. Dikkat ederdik her şeyden önce çünkü örnektik biz.

Ö-5, İyiydi dikkat ederdik. Şimdi bazen öğretmenle öğrenci karışıyor.

Ö-6, Çok güzeldi. Döpiyes giyerdik.

Ö-7, Belirli kıyafetleri giyerdik. Ciddi ve saygınlık kazandıracak kıyafetler giyerdik.

Ö-8, Çok güzeldik. Döpiyes giyerdik hep.

Ö-9, Klasik kıyafetler giyerdik. Ama şu an öğretmenlerin pantolon giyinebilmeleri daha iyi.

Ö-10, Eskiden pantolon giyinmek yasaktı. Etek gömlek giyerdik ve önlüklerimiz olurdu, onsuz asla durmazdık.

Ö-11, Çok şık olmamız gerekiyordu. Aklıma bir anım geldi. Çankırı'da idim, müfettiş geldi sınıfa, bende öğrencimin matematik sorusunu çözüyordum. Müfettiş bu sınıfın öğretmeni yok mu dedi. Bende buradayım dedim. Müfettiş hani ayakkabının boyası, kravatın diye sormuştu. O zamanlar şubat ayıydı, üşüyordum ve kazak giyinmiştim.

Ö-12, Okula giderken gayet mazbut halde etek döpiyesler giyer, bayramlarda saçlarımızı yaptırırdık. Çok güzel kıyafetlerle gidiyorduk. Şimdi tayt ve kot pantolonlarla gidiliyormuş. Bizim yıllarımıza çok aykırı

Ö-13, Öğretmen topluma örnek kişidir ama gittikçe rezilliğe gidiyor.

Ö-14, Öğretmen örnek kişidir. Onun için şık giyinmeli. Yeni giyinirdim ve çocuklar da bunu fark ederlerdi. Hatta yeni mi aldınız hocam diye sorarlardı.

Ö-14, Etek buluz giyinirdik. Bayramlara özel kıyafetler alırdık. Şimdi hiçbirisi yok.

Ö-16, Çok güzeldi, düzgündü; şimdi bakıyorsunuz saçlı sakallı kotlu bilmiyorum, çok değişik kıyafetlerle öğrencilerin karşısına çıkıyorlar, öğretmenler ben eski düzende olmasını isterim.

Erkek öğretmenler saç ve sakal tıraşlarına çok önem verdiklerini, takım elbisesiz gitmediklerini; kadın öğretmenler döpiyes giyindiklerini, topluma her zaman örnek olduklarını, çok özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Şu anki kılık kıyafet yönetmeliğine dair memnun olmadıklarını sebep olarak da öğretmenlerin giyimlerine yeterli kadar önem vermediklerini, bazen öğretmenle öğrencinin karıştığını dile getirmişlerdir. Geçmişte daha ciddi bir ortamın olduğunu uzaktan bakıldığında bile öğretmenin öğretmen olduğunun anlaşıldığını belirtmişlerdir.

**Tablo 10. Milli Bayramlara Vatandaşın İlgisi ve Özel Günlerde Okullarda Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgular**

Görüşler (Kodlama)	N	Kategori	Toplam (N)
Öğretmenler milli bayramlara katılımının çok iyi olduğunu, gereken özeni gösterdiklerini ve okullarda belirli gün ve haftaları kutlamaya yönelik etkinlikler yapıldığını ifade etmişlerdir.	%100	Milli Bayramlar ve Özel Günlerde Okullarda Yapılan Etkinlikler	51

Tablo 10. Milli bayramlara vatandaşın ilgisi ve özel günlerde okullarda yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri;

Ö-1, Vatandaşın katılımı çok iyiydi, gereken önemi gösteriyorlardı.

Özel günlerde yarışmalar yapardık.

Ö-2, Vatandaşın katılımı çok iyiydi, yediden yetmişe herkes stadyumda olur, bayramı kutlardık.

Müsamerelerimiz olurdu.

Ö-3,Vatandaşın katılımı çok iyiydi, çok güzeldi ve coşkuluymdu. Bütün bir şehir o bayramı yaşardı. Belirli gün ve haftaları kutlardık. Örneğin Kızılay haftası şiirler okuyup günün anlam ve önemini anlatırdık.

Ö-6, Herkes katılırdı. Öğretmenler arasında şıklık yarışı bile olurdu. Geçiş törenlerindeki o heyecanı unutamam, çok ciddi ve resmiydik. Genelde öğretmenler günü kutlanırdı.

Ö-8, Vatandaşın katılımı çok güzeldi. Özel olarak hazırlanırdık. Öğrencilerin hepsi önlüklerini giyerdi, bir sıra stadyumda yürünürdü. Okulumuzda bizler de şeker alıp dağıtırdık.

Ö-10, Bayramlarda velilerimiz çok mutlu olurdu. Çocuklarına yeni kıyafetler alırlar ve coşkuyla stadyuma gelirlerdi. Belirli gün ve haftalar yapardık. Öğrencilerimizi hazırlardık. Şiirler okuyup günün anlam ve önemini belirten özlü sözler okunurdu.

Ö-11, Bizim yıllarımızda çok güzeldi. Hem stadyumda hem de Cumhuriyet Parkında kutlanıyordu. Sınıflarda, okullarda çok güzel kutlanıyordu. Resmim ve yazım çok güzel olduğu için sınıfların haftaları vardı. Tahtalarına yazı ve şiirler yazardım.

Ö-12, Şimdi milli bayram yok. Mukayese bile edemem. Yatılı okulduk. Kutlamaları öğrencilerle yapardık. Defilelerimiz, sergilerimiz, sinema ve çay günlerimiz olurdu.

Ö-13, Bayramları coşkuyla kutlardık. Köyde herkes gelirdi. Yarışmalar bile yapardık.

Vatandaşlar milli bayramlara katılımının çok iyi olduğunu, gereken özeni gösterdiklerini ve bayramların coşkulu bir şekilde kutlandığını belirtmişlerdir. Okullarda yapılan etkinlikler ise genelde belirli gün ve haftaları kutlamaya yönelik olduğu şeklindedir. Günün anlam ve önemini anlatan yazıların, şiirlerin okunduğu ve müsamerelerin yapıldığı şeklindedir.

## Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde;

Genel itibariyle öğretmenlerin ilk atama yerlerinin köyler olduğu ve şartların kötü olduğu belirlenmiştir. Ama buna rağmen çok mutlu oldukları, oraya alıştıklarını, hem anlatırken öğretmenler belirtmiştir hem de yüz ifadelerinden anlaşılmıştır. Uygun'un (2003) çalışmasında, ilk öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin anlatılarında, köy ya da köy okullarına ilişkin deneyimlerin yoğunlukta olduğunu köylerde görev yapan birçok öğretmenin yol, ulaşım, barınma ve okul binası konusunda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu sorunlar onların uzun süre köylerde görev yapmalarını engellemiştir.

O dönemlerde eğitim politikasının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenler günümüze nazaran daha kaliteli eğitim aldıklarını ve gerçekten öğretmen olma bilinciyle yetiştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitimin sadece akademik olarak değil aynı zamanda hayata hazırlamak olarak da eğitim aldıkları belirlenmiştir. Altınok'un (2019) çalışmasında o zamanki şartlarda öğrenci kalitesi daha iyi durumda olduğu bunun nedeni öğretmenlerin daha iyi eğitim almış olmaları ve bu eğitimin dışında kendilerini geliştirmek, yetiştirmek adına sürekli çabalamaları olarak belirlenmiştir.

Öğretmen olma nedenleri genel olarak öğrencileri sevmelerinden ve bir şeyleri öğretmek istediğinden kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Fakat bu durumun görüşülen öğretmenlerin %50 sinden az olması dikkat çekmektedir. Oran olarak 2. en yüksek sebep ekonomik sebepler olarak görülmüş olup o dönemlerde ekonominin çok iyi olmadığı ve bir an önce insanların mesleğe atılıp para kazanma ihtiyacının olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin zor koşullara rağmen severek, isteyerek ve özveriyle çalıştığı bu sebeple öğretmenlik mesleğinden doyum sağlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin o kadar olumsuzluğa rağmen meslek sevgisi ve gelecek ile ilgili umutlarının devam ettiğini görmekteyiz. Bu bağlamda Niğde ili devlet okullarında görev yapan kadrolu öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini adlı araştırmaya baktığımızda ise; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, geleceğe yönelik eğitim politikaları hakkında kaygılı baktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin; gelecekte haklarının iyileştirilmesine, eğitim ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik beklentilerinin olduğunu ve eğitim kalitesi konusundaki beklentilerin içeriğinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin daha kaliteli içeriklere ve yöntemlere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Polat, Koç, 2018).

Sadece bir öğretmen herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer veya kursa katılmadığını belirtmiş olup 50 öğretmenin en azından bir hizmet içi eğitim, kurs veya seminere katılması o dönemlerde devletin eğitim politikasının eğitime ne kadar çok değer verdiğini göstermekte olup yeniliklere ve gelişime açık olduklarını ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye dair isteklerine destek olunduğu görülmektedir.

Ancak Altınok'un (2019) yaptığı çalışmada tam tersi bir sonuç çıkmış olup hizmet içi eğitimlerin yetersiz hatta yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Uygun'da (2003) çalışmasında ilk öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin mesleklerinin ilk

yıllarında hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadıklarını, mesleki gelişimlerin o dönemlerde aylık düzenlenen toplantılar, seminerler vb. kurslarla olduğunu belirtmiştir. Köy ve şehir öğretmenlerinin bunlardan yararlanma olanaklarının farklı olduğunu, köy öğretmenlerinin bu tür olanaklardan daha az yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Sendikalar öğretmenlerin birliktelik olması ve öğretmenlerin hakkını müdafaa etmesi, birlikte ses getirebileceklerine inanmaları açısından gerekli görülmektedir. Fakat siyasi etkiler öğretmenlerin bir kısmının uzak durmasına veya çekinmesine neden olmaktadır. Altınok'un (2019) çalışmasında da örgütlenmelerin meslekî sorunların çözümüne yardımcı olduğunu ancak siyasi bir oluşuma yönelimleri, siyasi etkileri mesleğin söz konusu sorunlarını çözmeyi zorlaştırdığı sonucu çıkmıştır.

Emekli olmadan önce ve emekli olunduktan sonraki alınan maaşların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Hemen hemen bütün öğretmenler maaşın yetersiz olduğuna değinmiştir ve hatta ek bir işte çalışmak zorunda kalınmıştır. Ancak Altınok 70'li yılların öğretmen maaşları yeterlilik konusunda şimdikinden daha iyi durumda olduğunu belirtmiştir. Ayrıca o dönemin alım gücünün yüksekliği de etken olduğunu hemen hemen bütün öğretmenler, o dönemin alım gücünün şimdikinden daha yüksek olduğunu aktarmıştır. Uygun (2003) çalışmasında ilk öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini, genelde fedakârlık gerektiren bir meslek olarak gören bu öğretmenlerin ek gelir sağlama amacıyla başka bir işle uğraşmasını uygun görmemişlerdir. Onlar, öğretmenin özel ilgiye yönelik etkinliklerinin dışında, gelir sağlamak amacıyla ek bir işle uğraşmanın mesleğin saygınlığına zarar getireceği görüşünü paylaşmışlardır. Yine Uygun'un(2003) çalışmasında köy enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin ücreti hiçbir zaman yeterli görülmemiştir.

O dönemlerde öğretmenlik mesleği kutsal olarak görülmüştür. Kutsal bir meslek olarak görüldüğü için de hem toplum içerisinde hem de öğrencilerin gözünde öğretmenlerin yeri çok yüksektir. Öğretmenlerle öğrenciler arasında anne, baba evlat ilişkisi görüldüğü karşılıklı olarak çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yol gösteren bireyler olarak görülmüştür. Altınok'un (2019), yaptığı çalışmada o yıllarda öğretmene saygının çok daha fazla olduğunu, öğretmenin, toplumda üst model, örnek ve saygın bir kişilik olduğunu ve bu yüzden, aileler çocuklarını öğretmenlere "Eti de kemiği de senin!" diyerek güvenle teslim ettiği sonucuna varmıştır.

O dönemde kılık kıyafete daha fazla önem verildiği her öğretmenin örnek olmak için daha fazla özen gösterdiği ve daha resmi giyindiği sonucuna varılmıştır.

Milli bayramların geçmişte daha coşkuyla kutlandığı, halkın daha fazla katılım gösterdiği, aylar öncesinden bayramlar için hazırlık yapıldığı belirlenmiştir. Hatta insanların bayram için yeni kıyafetler aldığı tespit edilmiştir.

## Öneriler

- Öğretmenlerin ekonomik sorunları tema alan kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalı.
- Öğretmenlik mesleğinin toplum ve devlet nezdinde saygınlığı artırılacak çalışmalar yapılmalı.
- Öğretmenlerin “öğretmenlik meslek kanunu” ile ilgili disiplinler arası araştırmalar yapılmalı.
- Öğretmen yetiştiren üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak projeler yapılmalı.
- Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek meslek becerisi geliştirilmeye dönük araştırmalar yapılmalı.
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan tezler ve araştırmalar ile ilgili bir “Öğretmen Bilgi Havuzu” oluşturulmalı ve ne kadar araştırma varsa sonuçları ve önerileri gerek akademisyenlerle gerekse öğretmenlerle paylaşılmalı.
- Araştırmanın Niğde ilinde yapılmış olması, araştırmanın sınırlılığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde araştırmacılara yönelik öneri; örnekleme daha geniş tutarak yapılabileceği önerilmektedir



### Kaynakça

AKALAN, Ali Osman (2016) *Sözlü Tarih ve Tarihi Belgeler Işığında, Geçmişten Günümüze Yabânâbad*, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi (2016 : Antalya, Türkiye), Bildiriler Kitabı s. 515-532.

AKYÜZ, Y, (2001), “*Türk Eğitim Tarihi*” ,(Başlangıçtan 2001’e), İstanbul: Alfa Yayınları.

AKYÜZ, Y, (2006), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimin’in

İlk Yıllarına Toplu Ve Yeni Bir Bakış. *Osmanlı tarihi ve araştırma ve uygulama. Merkezi: 20*, 17-58

ALTINOK, A, (2019),*1970’li Yıllarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dilinden Öğretmenlik Mesleği: Sözlü Tarih Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Uşak.

Eraslan L, (2004),“*Tarihe 1000 Canlı Tanık, Tarihte 1000 Canlı Çocuk (Bir Sözlü Tarih Uygulamasından Çıkarılmalar)*”, Uluslararası İnsan Bilimleri, ISSN: 1303-5134, cilt: 1, sayı:1

KAPLAN, M, (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, Ankara: KB Yayınları.

KARABACAK, G, (2014), *Osmanlı Devleti’nin Son Dönemlerinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

KİLİMCİ, A. S,(2011), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KOÇER, H. A,(1967), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*,Ankara: Yargıoğlu Matbaası.

ÖZTÜRK, C,(1996), *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: TTK Yayınları.

POLAT, Ü, KAYSILI. A, AYDIN. Ş,(2015) , “*Öğretmen Adaylarının Eğitimsel, Toplumsal ve Siyasal Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*,” Cumhuriyet Uluslararası Eğitim,2(4),1-14.

POLAT, Ü. KOÇ, O, (2018), *Niğde İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*, Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi,1,55-68.

POLAT, Ü, (2014), *Mütarekeden Cumhuriyete Basında “Eğitim ve Öğretmen Sorunları”(1918- 1923) , Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UYGUN, S, (2006) , *Eğitim Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Öğretmen: Hayrettin Uysal*. Çağdaş Eğitim,328,24-32.

UYGUN, S, (2003), *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması (1937-1954), Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

### **Extended Abstract**

In researches about teachers in Turkey, generally, the training of teachers, history of education, history of organization etc. topics are covered. The problems faced by teachers in their professional lives have not been mentioned much. For this purpose, the way retired teachers are raised, the reasons for choosing the profession, the problems they experience with the teaching profession, their thoughts on education and teacher training policies during their teaching years, their problems with personal rights, their economic situation, working conditions, their relations with students and parents are examined. It is aimed to seek answers to these problems based on their testimonies. The study group of the research consists of 51 retired teachers living in Niğde. The analysis method to be used in the research is the descriptive survey model.

A planned and patient process was followed while collecting and analyzing the data of this research, whose method is “oral history”. Interview technique was used in data collection. The interviews were conducted in accordance with the oral history method. In this research, the processes followed for oral history interviews and the studies on data analysis are described under three main headings. The results obtained in this study can be expressed as follows: The experiences of retired teachers living in the province of Niğde regarding the teaching profession were conveyed. These experiences include information about teachers’ upbringing, the reasons for choosing the profession, the problems they have experienced regarding the teaching profession, their thoughts on education and teacher training policies during their teaching years, problems related to personal rights, economic situations, working conditions and relations with parents.

### **Purpose of the research;**

Based on the testimonies of retired teachers living in Niğde, the teachers’ upbringing, the reasons for choosing teaching, the problems they experienced with the teaching profession, the problems related to education, personal rights, economic conditions, working conditions, relations with students and parents, teacher training policies during their teaching years. In this study, it is aimed to compare the thoughts and current education policies. Answers were sought to the following questions;

- What is the information about the problems encountered in the first years of the profession?
- What are the differences between the graduated schools and the current education policy?
- What is the information about the reason for choosing the teaching profession?
- What is the information about providing satisfaction in the profession?
- What is the information about their participation in any program for professional development?
- What are the attitudes of teachers towards unionization?

- What is the information on the fairness of the salary received while working and the salary received after retirement?
- What is the information about the teachers' dress code?
- What is the information about the citizens' interest in national holidays and the activities held in schools on special days?

### **Importance of Research**

At the end of the study, in line with the analyzes made, the problems of teachers in those years and the problems of today's teachers were compared. The physical and economic capabilities of the past have been compared with the present, and the differences between the past and the present have emerged. In addition, the way the teachers were raised at that time, the reasons for choosing teaching, the problems they had with the teaching profession, the problems related to education, personal rights, economic situations, working conditions, relations with students and parents, their thoughts on teacher training policies and today's education. policies are compared.

While giving direction to the future, the experiences of the past should be used. For this, the observations and experiences of the teachers in the past practices should be revealed. Because there may be lessons that can be taken from these observations and experiences for the development of the teaching profession. From this point of view, this research can contribute to filling an important gap in the field and provide new information to the field.

### **Method**

In this section, information about the model of the research, the study group, the characteristics of the data collection tool, data collection and analysis processes are given.

This research is a qualitative study and oral history method was used in the research. "Oral history is a scientific method rather than a scientific discipline." The basis of this method is based on face-to-face interviews based on tape recording. Oral history interviews are a process of interaction and participation. In oral history interviews, it is necessary to use the interview questions in a meaningful and effective way, away from directing (Eraslan, 2004).

At the same time, two works that are used as the main source in oral history research are very important; 1.Carr, E. (2002). What is History? (Translated by Misket Gizem Aktürk), İstanbul: İletişim Publications, 2.Caunce, S. (2008). Oral History and Local Oral History Theory (Translated by Ayşe Ozil Bilmez/ Bülent Can/ Haluk Tunçay). İstanbul: TÜSTAV Publications

In this research, as a result of a preliminary preparation based on the literature on the teaching profession, oral history interviews were conducted with the relevant teachers within the framework of the interview questions. The interviewed teachers

were also asked for documents related to the subject examined; Even questions were asked over these documents. Questions of the research Prof. Dr. Selçuk Uygun's doctoral thesis was used and necessary permissions were obtained.

### **Model of the Research**

The analysis method to be used in the research is the descriptive survey model. Descriptive scanning is a data collection technique by examining existing records and documents. Searching, reading, examining and evaluating all kinds of records, documents, materials and works related to the subject are included in descriptive scanning. In this study, it was tried to reveal the perspectives of retired teachers living in Niğde on education and teacher problems by taking examples from their own lives. While identifying these problems, oral history interviews were held with the relevant teachers within the framework of the interview questions created as a result of a preliminary preparation based on the literature.

### **Working Group**

The study group of the research consists of retired teachers living in the province of Niğde. There are a total of 51 participants in the study, 26 women and 25 men. Classroom teachers generally participated in the research. This situation is completely coincidental and the branches of the teachers are as follows; 41 Classroom teachers, 1 German teacher, 1 Physical education teacher, 3 Mathematics teachers, 1 Biology teacher, 2 Business education teachers, 1 English teacher, 1 Literature teacher.

### **Data Collection Tools**

Defining and interpreting the data collection and analysis process in qualitative research is important in terms of evaluating research findings. The narratives of the interviewed teachers and the information and documents they provided to the researcher are the data of the research. A planned and patient process was followed while collecting and analyzing the data of this research, whose method was "oral history". Interview technique was used in data collection. The interviews were conducted in accordance with the oral history method. In this research, the processes followed for oral history interviews and the studies on data analysis are described under three main headings. These are: Preparation, Interview and Coding. In this context, the doctoral dissertation of Selçuk Uygun (2003) titled "An Oral History Research on the Teaching Profession in Turkey (1937-1954)" was utilized. The questions were formed by taking the opinions of two experts whose field is teacher training. The research was conducted on a voluntary basis. In the research, it was ensured that personal information would be kept confidential. Researcher; A total of 51 teachers were interviewed through people familiar to the teachers and by going to places where retired teachers usually go, such as teachers' homes, coffee shops and their homes. The teachers were interviewed face to face and the interviews were audio recorded. Before the sound recording was started, the purpose and content of the research was mentioned and permission was

obtained for the sound recording. The questions were asked by the researcher. The participants, who did not want to answer some questions, were not forced and moved on to other questions. At the end of the interviews, the teachers were asked for materials belonging to those days, such as photographs or report cards, if any. The names of the teachers were kept confidential and the codes were made.

### **Analysis of Data**

At this stage, the researcher tried to divide the data he collected into meaningful categories by stating what the previously determined categories meant conceptually. The coding study is for making an evaluation and comment about all the narratives based on the detailed analyzes of the oral history interviews. The technique followed for the analysis of the data will be examined under two headings. These titles are; 1. Preparing a coding list and creating meaningful sections on the text, 2. Opening the code. The interviews were transferred one-to-one on paper, and each participant was numbered without using the names of the participants (Teacher: S-1 2,3).

### **Conclusion And Recommendations**

In interviews with teachers;

In general, it was determined that the first appointment places of teachers were villages and the conditions were bad. But despite this, the teachers stated that they were very happy and got used to it, and it was understood from their facial expressions. In the study of Uygun (2003) it was stated that the experiences of village or village schools were intense in the narratives of teachers who graduated from primary school, and that many teachers working in villages faced various problems in terms of roads, transportation, accommodation and school building. In addition, these problems prevented them from working in villages for a long time.

It is understood that education policy was better at that time. Because the teachers stated that they received higher quality education compared to today and that they were trained with the awareness of being a teacher. It has been determined that the education that the teachers received was not only academically, but also to prepare them for life. In Altınok's (2019) study, it was determined that the quality of students was better under the conditions at that time, because the teachers had better education and they constantly strived to improve and train themselves outside of this education

It has been determined that the reasons for being a teacher are generally due to their love of students and their desire to teach something. However, it is noteworthy that this situation is less than 50% of the teachers interviewed. The second highest reason in terms of rate was seen as economic reasons and it was determined that the economy was not very good at that time and people needed to get into the profession and earn money as soon as possible.

In the results of the research, it was determined that the teachers work willingly, willingly and devotedly despite the difficult conditions, and therefore they are satisfied with the teaching profession. Despite all the negativity, we see that teachers' love for

the profession and their hopes for the future continue. In this context, when we look at the research titled the future professional expectations of permanent teachers working in state schools in Niğde; Majority of the teachers stated that they are concerned about the future education policies of teachers; They stated that they have expectations for the improvement of their rights in the future, the development of education and teacher qualifications, and that pre-service and in-service training should have higher quality content and methods in the content of expectations about the quality of education (Polat, Koç, 2018).

Only one teacher stated that he did not attend any in-service training, seminar or course, and the fact that 50 teachers attended at least one in-service training, course or seminar shows how much the government's education policy values education at that time. It seems that their request is supported. However, in the study of Altınok (2019), the opposite result was obtained and it was determined that in-service trainings were insufficient or even almost non-existent. In addition, Uygun (2003) found in his study that teachers who graduated from primary school did not participate in in-service training activities in the first years of their profession, and that their professional development was carried out in monthly meetings, seminars, etc. indicated that it was with courses. He stated that the opportunities for village and city teachers to benefit from these were different, and that village teachers benefited less from such opportunities.

Unions are considered necessary for teachers to be together, to defend their rights and to believe that they can make a sound together. However, political influences cause some of the teachers to stay away or withdraw. In Altınok's (2019) study, it was concluded that organizations help to solve professional problems, but their orientation to a political formation and their political effects make it difficult to solve the aforementioned problems of the profession.

It has been determined that the salaries received before and after retirement are insufficient. Almost all teachers mentioned that the salary was insufficient and they even had to work in an additional job. However, Altınok stated that the teachers' salaries in the 70s were in a better situation than they are now. In addition, the high purchasing power of that period was also a factor, and almost all the teachers stated that the purchasing power of that period was higher than it is now. In the study of Uygun (2003), teachers who graduated from primary school did not find it appropriate for these teachers, who see the teaching profession as a profession that requires sacrifice in general, to engage in another job in order to provide additional income. They shared the view that, apart from the teacher's activities for special interest, dealing with an additional job to generate income would damage the dignity of the profession. Again, in the study of Uygun (2003) the wages of teachers from village institutes were never considered sufficient. He stated that working in villages does not mask the low wages at one point

At that time, the teaching profession was considered sacred. Since it is seen as a sacred profession, teachers have a very high place both in society and in the eyes of students. They stated that there is a mother-father-child relationship between teachers and students, and that they love each other very much. Teachers were seen as guiding individuals. In his study, Altınok (2019) stated that there was much more respect for

the teacher in those years, that the teacher was a top model, exemplary and respected personality in the society, and that's why the families called their children to the teachers as "Your flesh and bone!" He concluded that he delivered with confidence.

At that time, it was concluded that dress was given more importance and each teacher took more care to set an example and dressed more formally.

It has been determined that national holidays were celebrated with more enthusiasm in the past, the public participated more, and preparations were made for the holidays months in advance. It has even been determined that people buy new clothes for the feast.

### **Suggestions**

- Comprehensive and comparative studies should be conducted on teachers' economic problems.
- Studies should be carried out to increase the prestige of the teaching profession in the eyes of the society and the state.
- Interdisciplinary research should be conducted on the "teaching profession law" of teachers.
- Joint projects should be carried out with teacher training universities and the Ministry of National Education.
- Teachers should be given in-service training and research should be conducted to improve their professional skills.
- A "Teacher Information Pool" should be created regarding the theses and researches related to the teaching profession, and the results and suggestions of the research should be shared with both academicians and teachers.
- The fact that the research was conducted in the province of Niğde shows the limitations of the research. When the results of the research are examined, the suggestion for the researchers; It is suggested that this can be done by keeping the sample larger.





# Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Canlı Derslere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi \*

## Examination Of Classroom Teachers' Motivation Levels For Live Online Lessons During The Pandemic Period

Öğretmen Mustafa Onur AYDOĞAN\*\*  
Öğretmen Halis Felek BİRSİN\*\*\*  
Öğretmen Tevfik Sezgin AKAN\*\*\*\*

### Öz:

“Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Canlı Derslere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir (Dumlupınar üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (2021).

Çalışma ile, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ilinde resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde çevrimiçi canlı derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yürütülen bu çalışmada salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi canlı derslere yönelik motivasyonları ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma ile alan yazın açısından farklı bakış açısı sunulacağı düşünülmektedir.

\* “Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Canlı Derslere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden üretilmiştir. (Dumlupınar üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (2021).

\*\* Gazipaşa Mh.752 Sk.No:4/1 Menderes Gazi İlkokulu Sınıf Öğretmeni, İzmir/Türkiye  
mustafa.35.43@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2748-6827>

\*\*\* Gazipaşa Mh.752 Sk.No:4/1 Menderes Gazi İlkokulu Sınıf Öğretmeni, İzmir/Türkiye  
halisbirsin52@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3852-6959>

\*\*\*\* Aktepe Mh. 103 Sk. No:1 Anafartalar İlkokulu Sınıf Öğretmeni, İzmir/Türkiye  
tevfiksezginakan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3721-7049>

Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde çevrimiçi canlı derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan bu çalışma İzmir ilinde resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 106 sınıf öğretmeni ile 2021 Temmuz-Ağustos aylarında nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bahse konu olan öğretmenlere uygulanan anket formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerini ve meslekleri ile ilgili bilgilerini belirtebilecekleri sorulara, ikinci bölümde ise öğretmenlerin motivasyonlarını ölçmek için “İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği” maddelerine yer verilmiştir. Google Form ile elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ( $\bar{X}=4,19$ ), dışsal motivasyonlarından yüksek olduğu ( $\bar{X}=3,29$ ) genel motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu ( $\bar{X}=3,63$ ) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, görev yapılan okul bakımından farklılaşmadığı ( $p>0,05$ ); yaş, mesleki kıdem bakımından farklılaştığı belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

**Anahtar kelimeler:** İçsel ve Dışsal Motivasyon, Motivasyon, Öğretmen

#### **Abstract:**

“Examination Of Classroom Teachers’ Motivation Levels For Live Online Lessons During The Pandemic Period” was produced from the Non-Thesis Master’s Term Project (Dumlupınar University Graduate Education Institute (2021).

With the study, it was aimed to examine the motivation levels of classroom teachers working in public and private schools in the province of İzmir, affiliated to the Ministry of National Education, for online live lessons during the pandemic process. In this study, no study was found that deals with the motivations of classroom teachers for online live lessons during the epidemic process. It is thought that with the current study, a different perspective will be presented in terms of literature.

This study, which examines the motivation levels of classroom teachers for online live lessons during the pandemic period, was a qualitative research with 106 classroom teachers working in public and private schools in İzmir in July-August 2021. In this context, the questionnaire applied to the teachers in question was composed of two parts. In the first part, the questions that the teachers, who are the independent variables of the research, can specify their demographic information and their knowledge about their profession, and in the second part, the “Intrinsic and Extrinsic Motivation Scale” items are included to measure the motivation of the teachers. The data obtained with Google Form were analyzed with the SPSS package program.

As a result of the study, it was determined that teachers’ intrinsic motivation ( $\bar{X}=4.19$ ) was higher than their external motivation ( $\bar{X}=3.29$ ) and their general motivation level was moderate ( $\bar{X}=3.63$ ). In addition, teachers’ motivation levels did not differ in terms of gender, marital status, number of children, and school ( $p>0.05$ ); It was determined that there were differences in terms of age and professional seniority ( $p<0.05$ ).

**Keywords:** Intrinsic and Extrinsic Motivation, Motivation, Teacher

## Giriş:

Aralık 2019 itibariyle Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan yeni tip koronavirüs (Covid-19), dünya üzerinde ölümcül sonuçlara neden olmuştur. Bu salgın Dünya Sağlık Örgütü tarafından "Pandemi" olarak ilan edilmiştir. Başta sağlık sektörü olmak üzere birçok sektörü etkileyen koronavirüs, eğitim alanı da derinden etkilemiştir. Öğretmenlerin, çalışma koşullarını ev ortamına taşımaları ve bireylerin yapması gereken işleri dijital ortamda çevrim içi çalışarak yapmalarını zorunlu kılmıştır. Ancak çevrim içi çalışma hayatına geçiş çok kolay olmamakla birlikte, teknolojik ve bireye bağlı olarak değişkenlikler gösteren problemleri de beraberinde getirmiştir. Koronavirüs salgını sürecinde bireyin çalıştığı kurumun ve pozisyonun çevrim içi çalışma koşullarına uygun olup olmaması, çalışma hayatındaki pozisyonu ve statüsü, teknolojik cihazları kullanabilmesi ve bu cihazlara erişim sorunları, çalışan kişinin iş motivasyonunu etkilemiştir. Öğretmenlerin, Covid-19 virüsünün bulaşıcı etkilerinden korunmaları amacı ile birçok tedbir alınsa da insanların, hastalığa yakalanma riskinden dolayı kaygı düzeylerinde değişikliklere sebep olmuştur.

Teknoloji, insan yaşamını kolaylaştırmak için gerekli araç ve gereçlerin üretilmesini sağlayan bir etkinliktir. Zamandan tasarruf sağlaması, üretimi artırması, bilginin tüm dünyaya yayılmasını sağlaması ve normal şartlarda ulaşılması güç şeyleri kolay ulaşılabilir kılması ile teknoloji, hayatın her alanında etkisini göstermiş ve giderek önem kazanmıştır (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020). Gelişmiş dünya düzeninde teknolojik ve sosyal değişimlerin paralelinde eğitim sisteminde yenilik ve değişimlere sürekli olarak uyum sağlayabilmek için reformlar yapılmaktadır (Öz, 2011). Türkiye'de de güncel gelişmeler takip edilerek bilgi ve teknoloji ile okullar donatılmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı teknolojiyi eğitimle buluşturup "Eğitim Bilişim Ağı" (EBA) platformunu kurmuştur. Platformun amacı, okulda, evde ve ihtiyaç duyulan her ortamda eğitim alabilmek ve öğrencilerin üretmiş oldukları içeriklerinde sergilenmiş olduğu, öğrencilerin yaşatları ile iletişime geçip birbirlerinin çalışmalarını görebildikleri ve birlikte ortak çalışmalar da üretebildikleri, aynı zamanda veli ve yöneticilerin de bu sürece katılabildikleri bir sistemdir (Saklan ve Ünal, 2019).

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak, eğitimdeki kullanım alanlarından biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden coğrafi olarak farklı konumlarda bulunmalarından doğmuş bir ihtiyaçtır. Uzaktan eğitimde öğretmen, öğrenci ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojisi aracılığı ile bir araya geldiği eğitim şeklidir (Al ve Madran, 2004: 261). Uzaktan eğitimde amaç bireylerin mekan ve zaman sınırlaması olmadan kendilerini geliştirmek için istedikleri herhangi bir alanda eğitim alabilmelerini sağlamaktır (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004: 146).

EBA öğrencilere bu imkanı sağlayan platformlardan biridir. Yüz yüze eğitimin olmadığı zamanlarda bir b planı olarak kullanılan uzaktan eğitim aynı zamanda birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler teknolojik olarak kısıtlanmış hissedebilirken öğrenciler ile iletişim kurmakta zorlanabilmektedirler (Fidan, 2020). Tüm bu zorluklar ve daha fazlası Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde de söz konusu hale gelmiştir. Eğitim teknolojilerinin

kullanımı ile öğretmen rollerde de değişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Uzaktan eğitimde geleneksel öğretmen merkezli eğitimden ziyade daha çok öğrenci merkezli eğitime uyum bir yaklaşımdır. Değişimin verimli şekilde gerçekleşebilmesinde öğretmenin rolü de son derece önemlidir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010).

Öğretmenlerin yeni yaklaşımlara karşı olumlu tutum göstermelerinde ülkemizdeki eğitim kalitesinin geleceği içinde önemli rol üstlenmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin, eksikliklerinin ve düşüncelerinin de belirlenmesi son derece önem arz etmektedir.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri**

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Canlı Derslere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi alt problemleri; katılımcıların “yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem ve okul statüsü” değişkenlerine göre analiz edilecektir.

### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydir?
2. Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyonları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin motivasyonları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin motivasyonlarının çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin motivasyonları görev yapılan okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Günümüz dünyasında teknolojik ve kitlesel iletişim araçları vb. gibi aletler vasıtası ile bilgi ve bilgiye ulaşma konusundaki hızlilik ve çeşitlilik artmış ve bu gelişmelerle birlikte geleneksel yöntem ve modellerin sınırlılıklarının ve çeşitli engellerinin sorgulanmasını beraberinde getirmiş; bu da eğitimde yeni model ve yöntemlerin öğrenme/öğretme süreçlerinde kullanılması sonucunu doğurmuştur. İşte bu modellerden biri de çevrimiçi eğitimidir.

Covid-19 pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi canlı derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda çözüm önerilerinde bulunmak ve alan ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlamak araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

### **Pandemi Kavramı**

Herhangi bir bölgede ortaya çıkan ve dünya üzerinde yayılan salgınlara genel olarak pandemi adı verilmektedir (World Health Organisations [WHO], 2010; Parıldar, 2020). Sıklıkla veba ve salgın kavramları ile karşılaştırılmaktadır. Oysaki pandemi, veba ve salgın kelimeleri arasında anlam bakımından oldukça belirgin farklar vardır. Pandemi ilanından itibaren tüm dünyada ekonomik ve sağlık alanında olduğu gibi eğitim ve sosyal alanda da çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Tüm dünyada hızla yayılan Covid-19 vaka sayıları ile birçok ülkede de toplumsal endişeler ve kaygılar yaşanmıştır. Ayrıca Covid-19 pandemisi nedeniyle uluslararası endişeler yaşanmakta, birçok işyeri kapatılma noktasına gelmiştir. Geçmişten bu yana yaşanan pandemi ile benzer pandemiler yaşanmıştır. 1918-1919 yılları arasında grip pandemisi olarak bilinen İspanyol Gribi de bunlardan biridir. Bu pandemi de 20. yüzyılın en ölümcül pandemisi olarak bilinmekte ve grip virüsü milyonlarca kişinin ölümüne neden olmuştur (WHO, 2010).

### **COVID-19 Virüsü**

2019 yılının sonlarında Çin'in Hubei eyaletindeki Wuhan şehrinde bir grup pnömoni vakasının nedeni olarak koronavirüs tespit edilmiş daha sonra DSÖ tarafından bildirimler yapılarak 11 Mart 2020'de de salgın ilan edilmiştir. Damlacık yoluyla bulaştığı bilinen virüs hapşırma, öksürme yoluyla yayılan partiküllerin insanların mukozalara temas etmesiyle bulaştığı görülmektedir. Şimdiye kadar kanıtlanmış herhangi bir antiviral tedavisi bulunmamaktadır. Tedaviye yaklaşım semptomatik olmakla birlikte eğer solunum sıkıntısı da varsa ilk oksijen tedavisi ile solunum sıkıntısı giderilmektedir. Hastalarda nadir olarak ciddi ateş yükselmesi, hipotansiyon, gastrointestinal semptomlar görülmektedir. İleri solunum desteği gereken hastalara ise tedavinin zorluğu ve diğer komplikasyonlar açısından yoğun bakım ünitesinde takip gereklidir (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

### **COVID-19 Virüsünün Eğitime Etkileri**

Covid-19 ile birlikte dünya genelinde 1.5 milyardan fazla öğrenci, 63 milyondan fazla öğretmen, karantina ve okulların kapanması ile birlikte en çok etkilenen grup olmuştur. Birçok ülkede bilgisayar, internet ve çevrimiçi platform eksiklikleri ile birlikte ve maliyetleri nedeni ile de dijital sınıfların kurulması mümkün olamamıştır. Covid-19'un neden olduğu eğitimde kesinti ile öğrenmenin ne derece etkilendiği de tartışılır hale gelmiştir. Mevcut okul kapanmalarının etkisi ile de daha az eğitim alınmıştır (Sezgin, 1991).

### **Pandemi Sürecinde Eğitim**

Covid-19 pandemisinin en çok etkilediği alanlardan biri eğitimidir. Alınan önlemler çerçevesinde birçok ülkede yüz yüze eğitim sürdürülemez duruma geldiğinde eğitim uzaktan ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. İlk olarak nisan-haziran 2020 döneminde acil uzaktan eğitim, eylül 2020'den itibaren ise planlı uzaktan eğitim olarak sürdürülen eğitim beraberinde birçok kısıtlılıkları, tehditleri ve eşitsizlikleri ortaya çıkarmıştır. (Adıyaman, 2002).

Pandeminin çeşitli sektörlerdeki etkilerinin kontrol edilmesi hem öğrenciler hem de toplum için uzun süreli zararlara yol açacağından öğrenme yoksulluğundaki artış ile birlikte bütün neslin kendi potansiyeline ulaşmasında engellenmektedir. Okulu terke zorlanan ve eğitimde önemli düşüş yaşayan öğrenciler daha düşük yaşam boyu üretkenlik ile karşılaşacakları için eşitsizliğin artışı, muhtemelen yoksul ve dışlanmış hanelerden gelen öğrencilerin sorunlarının da daha büyük olacağı düşünülmektedir. Yoksulluktan kurtulmak için eğitime oldukça ihtiyaç duyan çocuklar için yaşanan kriz sebebiyle de bundan mahrum kalmaları da yüksek olacaktır (Kurnaz ve Seçemeli, 2020).

### **Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim genel anlamında öğretmenler ve öğrencilerin farklı zamanlarda ve mekanlarda bulunmalarından dolayı derslerin işlenmesi ve kolaylaşması için bilgi teknolojilerini aktif şekilde kullanıma dayalı öğrenim yöntemidir. Uzaktan eğitimi gerçekleştirebilecek platformlar arasında en yaygın olarak çevrimiçi öğretim yöntemleri ve televizyon tabanlı kurslar yer almaktadır (Kurnaz ve Seçemeli,2020). Bu nedenle uzaktan eğitime geçişle birlikte birçok ülkede çevrimiçi dersler ve tv yayınları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin farklı uygulama biçimleri bulunsada bunların arasında en yaygın olarak çevrimiçi öğrenme kullanılmaktadır. Bu bağlamda da dersler senkronik ve asenkronik olarak yürütülmektedir.

### **Motivasyon**

Motivasyon terimi ilk kez 1880'li senelerin başlarında ruhbilimci araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Motivasyon kelimesi İngilizce'de motive olarak kullanılmakta ve dilimize de buradan geçmektedir (Çelik, 2010). Terim hareket etmek ve güdü anlamlarında kullanılmaktadır. Aynı şekilde yöneltme, harekete geçirme ve teşvik etme, isteklendirerek arzulanırma anlamlarında da kullanılmaktadır (Göksu, 2017). İlerleyen dönemlerde sosyal kuramcılar tarafından da araştırmalara konu olmuştur (Koçel, 2010).

Motivasyon bireylerin iş yapabilme arzusunu taşımaya ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1991). Spesifik amaçlar doğrultusunda iş birliği yapan bireylerin uyumlu hale gelmesi, koordine edilmesi, yönlendirilmesi ve katılımcı atmosfer oluşturulması amacıyla sergilenen çaba ve uğraşların tamamı da motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2010).

## **Motivasyon Türleri**

Bireylerin motive olmalarında birçok etken katkıda bulunmaktadır. Araştırmacılar motivasyonun temel mekanizmaları konusunda fikir birliğine varmamış olsalar da belirli teorileri bilmek motivasyondan kaynaklanan sorunların çözümüne ışık tutabilmektedir. Bu da motivasyon tarzının belirlenmesini sağlamaktadır. Motivasyon türleri; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Aytaç, 2008).

### **İçsel Motivasyon**

İçsel motivasyon işin doğası ile ilgili olup işin kendisinden kaynaklanmaktadır. İşin çalışanlar açısından önemi işten aldıkları haz, sorumluluk duygusu, işe katılım, yetenekleri kullanma fırsatı ve performanslarıyla ilgili olarak aldıkları geri dönüşler içsel motivasyon faktörleridir (Özkal, 2013). İçsel motivasyon görev karşılığında kazanım beklemezsizin yapılmış olan görevin kendisi içerisinde var olan ödüllerden dolayı yapılmaktadır. Kısaca içsel motivasyonda kişiler görevlerini yerine getirirken haz almaktadır yani yaptıkları işten mutlu olmaktadır (Dede ve Argün, 2004). Çalışanlar işlerini keyifle yapıyorsa bu durumdaki motivasyonları içseldir. Bu çalışanlar işletmeler açısından önemli konumdadır. Çünkü daha istekli çalıştıklarından verimleri de daha fazladır (Eroğlu, 2018).

### **Dışsal Motivasyon**

Yapılan işin karşılığı olarak bir şey elde ediliyor ise bunlar dışsal motivasyondur. İş karşılığında elde edilen ücret, maaş, mevki, itibar vb. Dışsal ödülleri ifade etmektedir. Çalışanların yaptıkları iş karşılığında elde ettikleri maaş dışsal edinimlerdir. Dışsal motivasyon araçlarının birinci boyutu sosyal motivasyon araçları ile ilgili iken; ikinci boyutu da örgütsel araçlarla ilgilidir (Eroğlu, 2018). Sosyal motivasyon boyutunda çalışanlar arasındaki ilişkilerde arkadaşlık ve yardımseverlik ile amir desteği mevcutken; örgütsel boyutta ise iş performansını artırma amacı ile örgütler tarafından sunulmuş ücret eşitliği ve terfi imkanı, iş güvencesi vb. Faktörler yer almaktadır (Özdaşlı ve Akman, 2012).

### **Motivasyon Araçları**

Örgütsel etkinliği yükseltmede ve verimliliği artırmada, motivasyondan yararlanmak mümkündür (Karadağ, 2012). Sapançalı (1992)'ya göre motivasyon araçları üç grupta incelenmektedir.

### **Ekonomik Motivasyon Araçları**

Gedik (2018)'e göre insanların belirli yaşam standartlarına erişmesi ve yaşamlarını devam ettirebilmesi için para kazanmaya ihtiyaçları vardır. Ancak para kazanabilmek için, bir işte çalışılması gereklidir. Gök (2020)'e göre iş motivasyonunun artırılmasında belirli iş karşılığında alınan para önemli bir araç olarak görülmektedir. Özmutaf ve



Aktekin (2016)'e göre ekonomik motivasyon araçlarından bazıları; ücret artışı, primler ve sosyal yardımlar şeklinde sıralanmaktadır. Öztürk ve Dündar (2003) tarafından yapılan bir araştırmada çalışanlara yapılan ücret artışları, para ödülleri iş motivasyonunu arttırırken, ücret adaletsizliğinin çalışanların iş motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Psikososyal Araçlar**

Özmutaf ve Aktekin (2016)'a göre çalışan bir bireyin örgüt içerisinde rahat hareket edebilmesi, işin sağlamış olduğu sosyal statü, çalışanın yöneticiler tarafından takdir edilmesi ve yöneticilere kolaylıkla ulaşım sağlaması motivasyonda kullanılan psikososyal araçlar olarak tanımlanmaktadır. Karabekir (2016) ve Öztürk ve Dündar (2003)'a göre; çalışan bireylerinin yapmış olduğu çalışmaların yöneticiler açısından beğenilmesi, çalışanların yöneticileri ile iyi ilişkiler içerisinde bulunması, çalışanın kendisini örgüte bağlı hissetmesi gibi öğeler çalışanların iş motivasyonuna olumlu olarak etki etmektedir.

### **Örgütsel ve Yönetmel Araçlar**

Özmutaf ve Aktekin (2016)'e göre örgüt içerisinde amaçların belirlenmesi, her bir çalışana verilen yetkinin ve sorumluluğun eşit olması, her bir çalışandan iş ile ilgili görüş ve fikirlerin alınması gibi unsurlar çalışan bireylerin iş motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Ayrıca Öztürk ve Dündar (2003)'a göre örgütlerde veya işletmelerde yöneticilerin her bir çalışana adil bir biçimde davranması, iş ile ilgili gerekli olan çalışma ortamının sağlanması, iyi bir örgüt kültürünün olması ve çalışanın örgütsel bağlılığını arttırmaya yönelik yapılan çalışmalar, çalışan bireylerin iş motivasyonu düzeylerine olumlu yönde etki etmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli ortaya konularak, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlilik güvenilirliği, verilerin toplanması ve veri çözümleme tekniklerine detaylı olarak yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde çevrim içi derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelendiği araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada İzmir ilinde görev yapan öğretmenler evreni oluştururken, amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi de tam olarak nitel araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örneklemede seçim

için önemli olan ölçütler belirlenirken bu ölçütlere göre de örneklemin araştırmanın evrenini tüm nitelikleri ile temsil ettiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunlardan dolayı da araştırmada amacına uygun örneklem yoluna gidilerek seçilen örneklem ile görüşmeler yapılmıştır.

Her branşta olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin de motivasyon kaynaklarının ve motivasyon düzeylerinin araştırılması ve bu sektörde alışmakta olan diğer öğretmenlerin de ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması son derece önemlidir.

Araştırma evreni araştırmanın amacına uygun olarak pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Oluşturulan anket elektronik ortamda (Google form), 2021 Temmuz-Ağustos aylarında öğretmenlere iletilmiştir. Ancak 106 kişiden yanıt alınmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapmakta 106 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin verileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerini ve meslekleri ile ilgili bilgilerini belirtebilecekleri sorulara yer verilmiştir. Bu sorular; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun statüsü ile ilgili sorulardır.

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin motivasyonlarını ölçmek için “İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği” maddelerine yer verilmiştir. Motivasyon Ölçeğinin kuramsal temeli, Mottaz (1985) tarafından geliştirilen motivasyon modeline dayanmaktadır. Dünder, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından uyarlanan ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçeğin içsel motivasyon araçları (ilk 9 madde) ve dışsal motivasyon araçları (son 15 madde) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin dışsal motivasyon araçları boyutu; yardımseverlik, arkadaşlık, iş arkadaşlarının desteği, ücret çeşitliliği, çalışma ortamı ile ilgili sunulan kaynakların yeterliği, yükselme fırsatlar ve iş güvencesi gibi sosyal ve örgütsel motivasyon araçlarını kapsamaktadır. Ölçeğin içsel motivasyon araçları boyutu ise; işte bağımsızlık, işin ilgi çekici ve zorlayıcı olması, sorumluluk, çeşitlilik, işin çalışan açısından önemi, performans ile ilgili geri bildirimlerin sunulması, kişinin yetenek ve becerileri ile ilişkili motivasyon araçlarını kapsamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, içsel ve dışsal araçlara bağlı motivasyonun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Veri toplanması sürecinde, ölçek Google Form aracılığıyla form haline getirilerek katılımcılara ön bilgilendirme yapılarak elektronik ortamda iletilmiştir. Böylelikle katılımcıların gizliliği ve gönüllülüğü sağlanırken, geleneksel iletişim yöntemlerinden kaynaklanan gecikmeler yaşanmamıştır. Kartopu yöntemi kullanılarak öğretmenlerin formu meslektaşları ile paylaşmaları sağlanmıştır. Google Form aracılığıyla 106 veri elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık basıklık katsayısına bakılarak ölçekteki her madde değerinin -1 ve +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Test sonucunda varsayımların homojen olduğuna ( $p>0,05$ ) karar verilmiştir. Bilgilerin sonucunda verilerin normallik varsayımına uygun olduğu belirlenerek parametrik testlerin kullanılabilmesine ve elde edilen verilerin evren parametrelerine genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerinin motivasyonlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamına kullanılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir ve araştırmanın tüm istatistiksel işlemlerinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerin çözümü için parametrik testlerden faydalanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar tablolar halinde açıklanarak özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Grup	Alt Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	70	66,0
	Erkek	36	34,0
Yaş	21-30	11	10,4
	31-40	35	33,0
	41-50	41	38,7
	51 yaş ve üzeri	19	17,9
Medeni durum	Evli	95	89,6
	Bekar	11	10,4
Çocuk sayısı	0	17	16,0
	1	21	19,8
	2	58	54,7
	3 ve üzeri	10	9,4
	5 ve daha az	9	8,5
Mesleki kıdem	6-10	6	5,7
	11-19	39	36,8
	20 ve daha fazla	52	49,1
Görev yapmakta olduğunuz okulun statüsü	Devlet okulu	96	90,6
	Özel okul	10	9,4
Toplam			100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların %66,0’sının kadın (n=70), %34,0’ünün erkek (n=36); %38,7’sinin (n=41) 41-50 yaş aralığında, %33,0’ünün (n=35) 31-40 yaş aralığında, %17,9’unun (n=19) 51 yaş ve üzeri, %10,4’ünün ise 31-30 yaş aralığında; %89,6’sının (n=95) evli, %10,4’ünün (n=11) bekar; %54,7’sinin (n=58) 2 çocuğa sahip olduğu, %19,8’inin (n=21) 1 çocuğa sahip olduğu, %16,0’sının (n=17) hiç çocuğa sahip olmadığı ve %9,4’ünün (n=10) 3 ve üzeri çocuğa sahip olduğu; %49,1’inin (n=52) 20 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu, %36,8’inin (n=39) 11-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, %8,5’inin (n=9) 5 ve daha az mesleki kıdeme sahip olduğu, %5,7’sinin ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu (n=6) görülmektedir.

**Tablo 2.** İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa
İçsel Motivasyon Araçları	9	0,848
Dışsal Motivasyon Araçları	15	0,788
Ölçeğin Geneli	24	0,849

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir (Tablo 2) elde edilen iç tutarlılık katsayısının 0,7’den büyük olması beklenirken bu değerden düşük katsayıların ölçeğin güvenilirliğinin zayıf olduğunu gösterir. İç tutarlılık katsayısının 0,8’den büyük olması da ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2020). Araştırmadan elde edilen katsayı değerlerinin ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Bilgileri

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği	n	Minimum (Min.)	Maksimum (Maks.)	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (ss)
İçsel Motivasyon	106	1,67	5,00	4,19	,57
Dışsal Motivasyon	106	1,67	4,40	3,29	,53
Toplam	106	2,29	4,58	3,63	,469

Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanlar incelendiğinde; içsel motivasyon boyutundan  $\bar{X}$  =4,19 değerini, dışsal motivasyon ölçeğinden ise  $\bar{X}$  =3,29 değerini, ölçeğin tamamından ise  $\bar{X}$  =3,63 değerini elde ettikleri görülmektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Durumu Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	70	4,23	,47	,973	,333
	Erkek	36	4,11	,73		
Dışsal Motivasyon	Kadın	70	3,23	,53	-1,752	,083
	Erkek	36	3,42	,51		
Toplam	Kadın	70	3,60	,43	-,791	,431
	Erkek	36	3,68	,52		

Yukarıda Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır ve teste göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Durumu Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	F	p
İçsel Motivasyon	21-30	11	4,37	,40	4,415	,006*
	31-40	35	3,95	,68		
	41-50	41	4,21	,50		
	51 yaş ve üzeri	19	4,48	,39		
Dışsal Motivasyon	21-30	11	3,26	,70	4,233	,007*
	31-40	35	3,05	,52		
	41-50	41	3,45	,45		
	51 yaş ve üzeri	19	3,41	,48		
Toplam	21-30	11	3,68	,51	5,329	,002*
	31-40	35	3,39	,46		
	41-50	41	3,73	,42		
	51 yaş ve üzeri	19	3,81	,38		

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının yaş değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre; katılımcı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş bakımından farklılaştığı görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Tablo 6.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evli	95	4,18	,58	-,301	,764
	Bekar	11	4,24	,48		
Dışsal Motivasyon	Evli	95	3,29	,52	,153	,879
	Bekar	11	3,27	,62		
Toplam	Evli	95	3,63	,47	-,029	,977
	Bekar	11	3,63	,44		

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının medeni durum değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre; katılımcı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin medeni durum bakımından farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Çocuk Sayısı Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	F	p
İçsel Motivasyon	0	17	4,05	,51	,446	,721
	1	21	4,26	,37		
	2	58	4,19	,61		
	3 ve üzeri	10	4,23	,77		
Dışsal Motivasyon	0	17	3,11	,63	,957	,416
	1	21	3,38	,54		
	2	58	3,29	,51		
	3 ve üzeri	10	3,40	,44		
Toplam	0	17	3,47	,46	1,004	,394
	1	21	3,71	,41		
	2	58	3,63	,48		
	3 ve üzeri	10	3,71	,51		

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının çocuk sayısı değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre; katılımcı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çocuk sayısı bakımından farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 8.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	F	p
İçsel Motivasyon	5 ve daha az	9	4,45	,21	3,074	,031*
	6-10	6	4,11	,60		
	11-19	39	3,99	,66		
	20 ve daha fazla	52	4,30	,49		
Dışsal Motivasyon	5 ve daha az	9	3,31	,77	2,741	,047*
	6-10	6	2,95	,53		
	11-19	39	3,16	,47		
	20 ve daha fazla	52	3,42	,50		
Toplam	5 ve daha az	9	3,74	,53	3,596	,016*
	6-10	6	3,38	,35		
	11-19	39	3,47	,45		
	20 ve daha fazla	52	3,75	,44		

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre; katılımcı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdem bakımından farklılaştığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 9.** Katılımcıların İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Yapılan Okul Açısından İncelenmesi

İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği		n	$\bar{X}$	ss	F	p
İçsel Motivasyon	Devlet okulu	96	4,18	,57	-,619	,537
	Özel okul	10	4,30	,58		
Dışsal Motivasyon	Devlet okulu	96	3,29	,54	-,229	,819
	Özel okul	10	3,33	,45		
Toplam	Devlet okulu	96	3,62	,47	-,447	,656
	Özel okul	10	3,69	,37		

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının görev yapılan okul değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre göre; katılımcı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul bakımından farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri, verileri, bulguları ve ilgili alan yazın boyutunda gerçekleştirilen tartışma bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın sonucundan elde edilen bulgular ışığında sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

### Sonuç:

#### 1- Araştırmanın birinci alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?

Katılımcıların içsel motivasyon boyutundan  $\bar{X}=4,19$  değerini, dışsal motivasyon ölçeğinden ise  $\bar{X}=3,29$  değerini, ölçeğin tamamından ise  $\bar{X}=3,63$  değerini elde ettikleri görülmektedir. Gün ve Turabik'in (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretim motivasyonları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmasında aday öğretmenlerin öğretim motivasyonları orta yüksek düzeyde olup, bu çalışmaya benzer olarak içsel motivasyonlarının dışsal motivasyon algılarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayık ve Ataş'ın (2014) yaptıkları çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının orta düşük düzeyinde, içsel motivasyonlarının orta düşük düzeyinde, dışsal motivasyonlarının ise düşük düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

#### 2- Araştırmanın ikinci alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Recepoğlu (2013) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyet açısından manidar bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Avcı (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin öğretim motivasyonu puanları ortalamaları arasında kadınlar ile erkekler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Gök (2020), öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğine vermiş oldukları cevapların cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Gök (2020) tarafından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

#### 3- Araştırmanın üçüncü alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının yaş değişkeni bakımından farklılaştığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Recepoğlu (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu motivasyonların yaş açısından değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Avcı'nın (2019) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin yaş açısından öğretim motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Gök (2020), öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğine vermiş oldukları cevapların yaşa göre herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Gök (2020) tarafından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermemektedir.



#### **4- Araştırmanın dördüncü alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının medeni durum değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir( $p>0,05$ ).

#### **5- Araştırmanın beşinci alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının çocuk sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir( $p>0,05$ ).

#### **6- Araştırmanın altıncı alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaştığı görülmektedir( $p<0,05$ ). Ateş, Yıldız ve Yıldız (2012) İstanbul Adalar ve Güngören ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan 97 öğretmenin iş motivasyonu düzeylerini incelemişlerdir. Ateş, Yıldız ve Yıldız (2012) tarafından yapılan bu çalışmada sonuç olarak, mesleki deneyim değişkeni 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin, Mesleki deneyim süreleri 10 yıldan az olan öğretmenlere oranla, iş motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avcı'nın (2019) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bakımından öğretim motivasyonlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Recepoğlu (2013) ve Ayaydın ve Tok (2015) tarafından yapılan benzer çalışmada, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon en yüksek düzeydedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin motivasyon seviyeleri oldukça yüksek düzeydedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine Gök (2020), öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğine vermiş oldukları cevapların çalışma süresine göre herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Gök (2020) tarafından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermemektedir.

#### **7- Araştırmanın yedinci alt problemi; Öğretmenlerin motivasyonları görev yapılan okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının görev yapılan okul değişkeni bakımından farklılaşmadığı görülmektedir( $p>0,05$ ). Altay'ın (2019) müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretim motivasyonlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları kurumun özel okul veya devlet okulu olmasına göre hem içsel hem de dışsal motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Güzel diğerlerinin (2010) yapmış olduğu çalışmada okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Birçok sektörde sokağa çıkmanın yasak olduğu dönemde eğitimcilerin çalışmalarına evlerinden devam ettiği düşünüldüğünde kendi çocuklarının da eğitim konusunda

desteklenmesinde sorunlar yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeterince desteklenmeyen eğitimciler bu süreçte çevrimiçi canlı derslere kendi imkanları ile girerek uzaktan eğitim sürecini hangi pedagojik yöntemle ders anlatacakları konusunda zorluklar yaşamışlardır ve motivasyonlarında düşüş yaşanmıştır.

Eğitimciler teknik problemler yaşarken aynı zamanda çevrimiçi derslere bağlanmakta sorunlar yaşayan öğrenciler ve velilere de teknik destek vermek zorunda kalmışlardır. Süreçte yaşanan sıkıntılar ile sürekli yüz yüze kalan eğitimciler gece yarısına kadar veliler ve öğrenciler ile kişisel telefonlarından iletişim kurmak zorunda kalmışlar, tüm bunları eğitimcilerde motivasyon kaybına neden olmuştur.

### **Öneriler:**

Çalışmanın sonuçları ve yöntemi açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitimde çevrim içi canlı derslerde eğitim ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek alt yapı desteğinin sağlanması ve eğitimcilerin kendilerinden kaynaklı eksiklikleri gidermeleri için gereken çabayı göstermeleri önerilebilir.

Benzer konularda yapılacak çalışmalarda çevrim içi eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, ilgi ve tutum gibi duyuşsal ve bilişsel özelliklerine etkilerine yönelik çalışmalarında yapılması önerilebilir. Bu bölümde öneriler, araştırma sonuçlarına göre ve ilerde yapılması muhtemel araştırmalar biçiminde sırasıyla ifade edilmiştir.

**Kaynakça:**

ADİYAMAN, Zehra, (2002), “Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, I, 11: 92-97.

AL, Umut. ve Rafet Orçun MADRAN, (2014), “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler Ve Standartlar”, *Bilgi Dünyası*, V, 2: 259-271.

ATEŞ, Hamza, YILDIZ, Bora. ve Harun. YILDIZ, (2012), “Herzberg’in Çift Faktör Kuramı Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir mi? Ampirik Bir Araştırma”, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, II, 7: 147-162.

AVCI, Oğuzhan, (2019), “Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinde Öğretme Motivasyonu Ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.*

AYAYDIN, Muzaffer. ve Hidayet. TOK, (2015), “Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, X, 11: 187-200.

AYIK, Ahmet. ve Öznur. ATAŞ, (2014), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, IV, 1: 25-43.

CÜCELOĞLU, Doğan, (1991), *İnsan Ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

ÇELİK, Pınar, (2010), “İşgörenlerin Motivasyon Düzeyleri İle İş Tatmini Ve İşe Devam İlişkisi Üzerine Turizm Sektöründe Bir Uygulama”, *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.*

ÇETİN, Özdemir, ÇAKIROĞLU, Murat, BAYILMIŞ, Cüneyt. ve Hüseyin. EKİZ, (2004), Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi Ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, III, 3: 144-147.

DÜNDAR, Süleyman, ÖZUTKU, Hatice. ve Fatih. TAŞPINAR, (2007), “İçsel Ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme”, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, II, 2: 107-119.

GEDİK, Tarık, ÇİL, Muhammet, KORKUT, Derya Sevim, KAYA, YÜKESELEN, Melek. ve Bircan. ŞİMŞEK, (2018), “Düzce Orman Ürünleri Sanayi Yöneticilerinin İş Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma”, *Türkiye Ormanlık Dergisi*, XIX, 1: 91-97.

GÖK, Mehmet, (2020), “Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi İle İş Motivasyonu Ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi”, *Kırğızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek: Yayınlanmış Doktora Tezi.*

GÖKSU, Sıtkı, (2017), *Başarı ve motivasyon.* İstanbul: Hiperlink Yayınları.

GÜN, Feyza. ve Tuğba. TURABİK, (2019), “Öğretmen Adaylarının Olası Benliklerinin Öğretme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi”, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, VIII, 1: 214-234.

GÜZEL Hatice, ÖZDÖL, Mümine Ferda. ve İmran. ORAL, (2010), “Öğretmen Profillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24: 241-253

KARABEKİR, Münire, AKÇAY, Abdülkadir. ve Bayram. ÖZHASAR, (2016), “Kamu Çalışanlarının Örgütsel Güven Düzeyleri İle İş Motivasyon Araçları Arasındaki İlişki”, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, VIII, 1: 131-139.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan. Ve Sevil. HASIRCI, (2016), *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZ, Feyzi, (2011), *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZDAŞLI, Kürşat. ve Hüseyin. AKMAN, (2012), “İçsel Ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet Ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, IV, 7: 73-81.

ÖZKAL, Neşe, (2013), “Sosyal Bilgilere İlişkin İçsel Ve Dışsal Güdülerin Öz Yeterlilik Ve Başarı Yönelimlerine Göre Yordanması”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIII, 27: 96-105.

ÖZTÜRK, Zekai. ve Hakan. Dünder, (2003), “Örgütsel Motivasyon Ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler”, *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, IV, 2: 57-67.

PARILDAR, Hülya, (2020), “Tarihte Bulaşıcı Hastalık Salgınları”, *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30: 19-26.

RECEPOĞLU, Ergün, (2013), “Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi”, *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Dergisi*, XXI, 2: 575-588.

SAKLAN, Hüseyin. ve Cezmi. Ünal, (2019), “Dijital Eğitim Platformları Arasında Eba'nın Yeri İle İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXXVIII, 1: 19-34.

SAPANCALI, Faruk, (1992), “İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Gütlenme Üzerine Etkisi”, *İzmir: D.E.Ü. Yayınları*.

SERÇEMELİ, Murat. ve Ersin. KURNAZ, (2020), “Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, IV, 1: 40-53.

SEZGİN, Osman, (1991). *Üçüncü Neslin Eğitimi*, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

ŞEHİRLİ, Atike Şule, GÜRDAMAR, Tuğçe Nur. ve Fulya. TOPÇUOĞLU ÜNAL, (2020), “Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eba'da Yer Alan Türkçe Dersi Okuma Becerisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, *International Journal Of Language Academy*, VIII, 4: 168-186.

TAVŞANCIL, Ezel, (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

TAVŞANCIL, Ezel. ve Ayşe Esra. ASLAN, (2001), *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

ÜSTÜN, Çağatay. ve Seçil. Özçiftçi, (2020), “Covid-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam Ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması”, *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, XXV, 1: 143-145.

YILDIRIM, Ali. ve Hasan. Şimşek, (2011), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

“Examination Of Classroom Teachers’ Motivation Levels For Live Online Lessons During The Pandemic Period” was written as Non-Thesis Master’s Term Project. (Dumlupınar University Post Graduate Education Institute (2021).

With the study, it was aimed to examine the motivation levels of classroom teachers for online live lessons during the pandemic period. A quantitative research was conducted with 106 classroom teachers working in Izmir. In this context, demographic information form and “Intrinsic and Extrinsic Motivation Scale” were applied to the teachers in question. The data obtained with Google Forms were analyzed with the SPSS package program.

As of December 2019, the new type of coronavirus (Covid-19), which emerged in Wuhan, China, has caused deadly results in the world. This epidemic has been declared as a “Pandemic” by the World Health Organization. The coronavirus, which affects many sectors, especially the health sector, has also deeply affected the field of education. It has made it compulsory for teachers to carry working conditions to the home environment and to do the work that individuals need to do by working online in a digital environment. However, although the transition to online working life is not very easy, it has brought with it problems that vary depending on technological literacy and individual competencies. The Ministry of National Education brought technology and education together and established the Education Information Network (EBA) platform. With the use of educational technologies, change in teacher roles has become inevitable. Distance education is a more student-centered approach to education rather than traditional teacher-centered education. Teachers’ positive attitudes towards new approaches play an important role in the future of education quality in our country. For these reasons, it is extremely important to determine the knowledge levels, deficiencies and thoughts of teachers about distance education.

In today’s world, the speed and diversity in accessing information and information through tools such as technology and mass media has increased, and these developments have brought with them the questioning of the limitations and various obstacles of traditional methods and models; This has resulted in the use of new models and methods in education in learning/teaching processes. One of these models is online education. This research, which was conducted to examine the motivation levels of classroom teachers for online live lessons during the Covid-19 pandemic process, aims to provide solutions in line with the results obtained by examining the motivation levels of teachers and contribute to the studies on the field.

In the general sense, distance education is a learning method based on the active use of information technologies for the processing and facilitation of lessons, since teachers and students are at different times and places. Among the platforms that can realize distance education, online teaching platforms and television-based courses are the most common. For this reason, with the transition to distance education, online courses and TV broadcasts have been actively used in many countries. Although there are different forms of application of distance education, online learning platforms are the most widely used among them. In this context, lessons are carried out synchronously and asynchronously.

Qualitative research method was used in the study, which examined the motivation levels of classroom teachers for online lessons during the pandemic period. In the research, while the teachers working in the province of Izmir were forming the universe, purposive sampling was used. In this sampling, while the criteria that are important for selection are determined, it is thought that the sample represents the universe of the research with all its qualities according to these criteria. For these reasons, interviews were conducted with the selected sample by using the sampling method suitable for the purpose of the research.

As in every branch, it is extremely important to investigate the motivation sources and motivation levels of classroom teachers and to reveal the needs of other teachers working in this sector. The research universe consists of teachers who are doing distance education during the pandemic process in accordance with the purpose of the research. The created questionnaire was sent to the teachers electronically (Google form) in July-August 2021. Responses were received from 106 people. Therefore, the sample of the research consists of 106 classroom teachers working in Izmir province.

In line with the general purpose of the research, a questionnaire form was developed by the researcher in order to obtain data on dependent and independent variables. The questionnaire form consists of two parts. In the first part, which constitutes the independent variables of the research, questions that teachers can specify their demographic and professional information are included. These questions are; questions about gender, age, marital status, number of children, professional seniority and the status of the school where they work. In the second part of the questionnaire, "Intrinsic and Extrinsic Motivation Scale" items were included to measure teachers' motivation. The theoretical basis of the Motivation Scale is based on the motivation model developed by Mottaz (1985). The scale, adapted by Dündar, Özutku and Taşpınar (2007), consists of a total of 24 items. The 5-point Likert-type scale has two dimensions: intrinsic motivation tools (first 9 items) and extrinsic motivation tools (last 15 items). The construct validity of the scale was examined by factor analysis. The extrinsic motivation tools dimension of the scale; It includes social and organizational motivational tools such as benevolence, friendship, support of colleagues, wage diversity, adequacy of resources offered about the working environment, opportunities for promotion and job security. The internal motivation tools dimension of the scale is; It includes motivation tools related to independence at work, interesting and challenging work, responsibility, diversity, importance of work for the employee, providing feedback on performance, and a person's abilities and skills. High scores obtained from the scale mean that motivation due to internal and external tools is high.

In order to determine whether the data obtained from the research were normally distributed or not, it was determined that the value of each item in the scale was between -1 and +1 by looking at the skewness and kurtosis coefficient. As a result of the test, it was decided that the assumptions were homogeneous ( $p>0.05$ ). As a result of the information, it was determined that the data were suitable for the normality assumption, and it was concluded that parametric tests could be used and the obtained data could be generalized to the universe parameters. Parametric tests were used to determine whether the demographic characteristics of the participating teachers

differ according to their motivations. The level of significance in the statistics used in the research was determined as 0.05 and the SPSS package program was used in all statistical processes of the research.

As a result, it can be summarized as follows: Considering that educators continued their work from their homes during the period when curfew was prohibited, as in many sectors, there were problems in supporting their own children in education. Educators who were not adequately supported by the Ministry of National Education had difficulties in choosing the pedagogical method to teach the distance education process by entering the online live lessons with their own means, and their motivation decreased.

Educators had to provide technical support to students and parents who had problems connecting to online courses while having technical problems themselves. Educators, who were constantly confronted with the problems experienced in the process, had to communicate with parents and students on their personal phones until midnight, all of which caused a loss of motivation in educators.

In terms of the results and method of the study, the following suggestions can be made for researchers and practitioners: The Ministry of National Education can offer in-service training on online live lessons in distance education, providing infrastructure support and making the necessary effort for educators to make up for their own deficiencies. It can be suggested that studies on the effects of online education on students' academic achievement, affective and cognitive characteristics such as interests and attitudes should be carried out in similar studies. In this section, recommendations are expressed respectively based on the results of the research and in the form of future research.