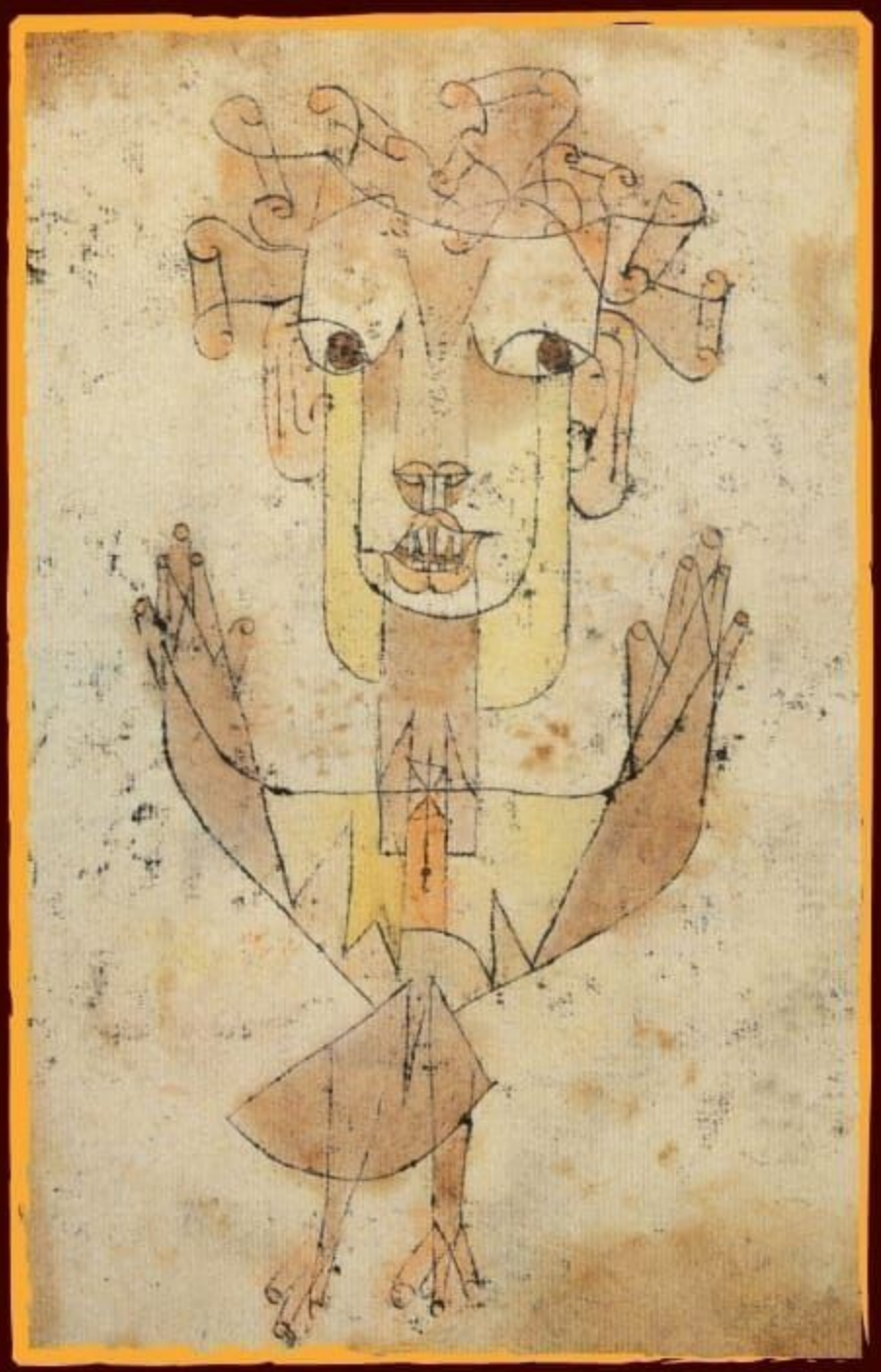
ISSN: 1308-5298

# TARİH OKULU DERGİSİ
# JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:13, Sayı/Issue:XLVIII, Ekim/October 2020



www.johschool.com

*Journal Of History School*
*Tarih Okulu Dergisi*

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
**ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)**

***Journal of History School*** *dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.* ***Journal of History School*** *dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları* **Tarih Okulu Dergisi**'ne *aittir.*
*Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.*
*Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.*
***Journal of History School,*** *Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir.* ***ULAKBİM Tr Dizin, Index Islamicus, Sobiad, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS****,* ***Arastirmax, İSAM, TEİ*** *ve* ***Research Bible*** *tarafından taranmaktadır.*
***Journal of History School*** *is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in* www.johschool.com.
***Journal of History School*** *has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of* ***Journal of History School****. It can be quoted as long as referred to the Johs.*
*The Editorial Board makes the final decision to publish articles.*
*No article is returned to authors.*

**ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)**

Yıl/Year: 13 – Sayı/Issue: XLVIII – Ekim/October 2020

*Journal Of History School*
*Tarih Okulu Dergisi*

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
**ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)**

**Editor:** Prof. Dr. Ahmet KARA

**Editör Yardımcısı:** Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com
Web: http://www.johschool.com

**JOHSCHOOL**

Yıl/Year: 13 – Sayı/Issue: XLVIII – Ekim/October 2020

**Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**
**International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences**

**Editor:** Prof. Dr. Ahmet KARA

**Editör Yardımcısı:** Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

## Alan Editörleri

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Dr. Nesrin SİS | Filoloji | İnönü Üniversitesi |
| Prof. Dr. Naci İSPİR | İletişim Felsefesi | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ | Sosyal Hizmetler | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN | Uygulamalı İletişim | Fırat Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bilal TUNÇ | Tarih | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT | Eğitim Bilimleri | Cumhuriyet Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ali ESGİN | Genel Sosyoloji ve Metodoloji | İnönü Üniversitesi |
| Dr. Ertan ZEREYAK | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri | Yüzüncü Yıl Üniversitesi |
| Dr. Kevser TAŞDÖNER | Arkeoloji | İnönü Üniversitesi |
| Dr. Fuat ŞANCI | Sanat Tarihi | Adıyaman Üniversitesi |
| Dr. Salim DURUKOĞLU | Türk Dili ve Edebiyatı | İnönü Üniversitesi |
| Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ | Sosyoloji | Binali Yıldırım Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | Çukurova Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mesut GÜN | Türkçe Eğitimi | Mersin Üniversitesi |
| Dr. Fatih DEĞİRMENCİ | Halkla İlişkiler ve Tanıtım | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet KINIK | Müzik | Yüzüncü Yıl Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ömer ALANKA | Gazetecilik | Atatürk Üniversitesi |
| Dr. Abdulnasır SÜT | İlahiyat | Bingöl Üniversitesi |
| Dr. Ahmet OKTAN | Radyo Televizyon Sinema | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |

**DANIŞMA KURULU**

Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liége Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

**YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye

*Johschool, Issue: 13, 2020, XLVIII*

# İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

**Abdulnasır YİNER**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
SİİRT ÇEVRESİNİ ETKİLEYEN 1907 DEPREMİ VE BÖLGEDEKİ BAZI OLAYLAR
*The 1907 Earthquake that Affected the Area around Siirt and Some Events in the Region*

**2988-3005**

**Erdal ASLAN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
TARİH ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL KULLANIMI
*Visual Use in Teaching History*

**3006-3031**

**İbrahim SOLAK & Deniz KURTBOĞAN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
YAVUZ SULTAN SELİM'İN TAHT MÜCADELESİ
*Yavuz Sultan Selim's Struggle For The Throne*

**3032-3061**

**Mehmet Suat BAL, Seda KUŞCU & Sadık PİŞTAV**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
MARAŞ VE ÇEVRESİNDE HAÇLILAR (1097-1149)
*The Crusades in Marash and Around (1097-1149)*

**3062-3084**

**Sebiha ÇOMRUK**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA İKİZ ÇOCUKLARA VERİLEN TEV'EM MAAŞI: TRABLUSGARP ÖRNEĞİ
*Tev'em Salary That Paid The Twin Children in The Ottoman Empire: The Case of Tripoli*

**3085-3101**

**Resul KÖSE**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
KAÇAKÇILIĞIN VE TÜRKİYE KARŞITLIĞININ SURİYE'DE ORTAYA ÇIKARDIĞI ŞEHİRLER
*Cities that Emerged in Syria due to Smuggling and Anti-Turkism*

**3102-3126**

**Ayşegül ERGÜN & Erhan KÜLEKCİ**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
KAVRAM KARİKATÜRÜ DESTEKLİ PROBLEME DAYALI FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK (FeTeMM) ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE KAVRAMSAL ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
*Effect of Concept Cartoon Assisted Problem Based Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Activities on the Academic Success and Conceptual Comprehension*

**3127-3159**

**Engin MEYDAN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
ÖĞRENCİLERİN PERİYODİK CETVEL İLE İLGİLİ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR
*Students' Metaphors About the Periodic Table*

**2160-3174**

**Ender ÖZEREN & Burhan AKPINAR**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
Investigation of *Teachers' Epistemological Beliefs and Measurement-Evaluation Practices in the Context of Turkish Education System*

**3175-3200**

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ & Emine Kübra PULLU**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR PROGRAMLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
*Metaphorical Perceptions of Computer Programming Students of Computer Programming Applications*

**3201-3226**

**Gürkan MORALI & Ali GÖÇER**
**Makale Türü:** Derleme Makalesi
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME: KURAMSAL TEMELLER
*Digital Storytelling in Turkish Teaching as A Foreign Language: Theoretical Foundations*

**3227-3255**

**Mehmet Sena ATAŞ & Özgür SİREM**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
*Investigation of Superior Talent Students' Peer Relations Within the Teachers' Views*

**3256-3273**

**Ramazan ŞİMŞEK**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
TÜRKÇEYE YOLCULUK B1 DÜZEYİ DERS KİTABININ SÖZ VARLIĞI VE B1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI SÖZ VARLIĞI
*Examination of the Word of the Traveling to Turksh Course B1 Level Book and the Presence of Written Words of B1 Level Students*
**3274-3293**

**Cem Koray OLGUN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
GÖSTERGE BENLİKLERİN İNŞASI: GENÇLERİN SOSYAL MEDYADA KENDİLERİNİ TEMSİL ETME BİÇİMLERİ
*Construction of Signifier Selves: Ways of Young People Representing Them on Social Media***2485-2507**
**3294-3315**

**Selman ABLAK**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUKLARI 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*Examination of the 21st Century Skills of Prospective Social Studies Teachers in Terms of Various Variables*
**3316-3334**

**Ümit YILDIZ & Gülsüm SERTOĞLU**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
ANA DİLİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI
*In the Context of Turkish Language Education as A Native and Foreign Language, Turkish Language Teacher Candidates' Self-efficacy Perceptions of Teaching Grammar*
**3335-3371**

**Kübra ÖZDEMİR & Kenan ŞEBİN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
BUZ SPORLARININ SATRANCI: CURLİNG'İN TARİHSEL YOLCULUĞU
*Chess of Ice Sports: The Historical Journey of Curling*

**3372-3382**

**Kemal ŞAMLIOĞLU**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
TOPRAK ANA ROMANINDA VAROLUŞSAL BAĞLANMA
*The Existential Connectıon in the Soil Main Rom*

**3383-3391**

**Onur YILDIRIM**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
METİN DİLBİLİMSEL BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK TEMELİNDE HALDUN TANER'İN "NEDEN SONRA…"SI
*Haldun Taner's "Neden Sonra…" on The Basis of Text Linguistic Cohesion and Coherence*

**3392-3417**

**Mesut AYTEKİN & Deniz OĞUZCAN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
KÜLTÜRÜN YENİDEN ÜRETİMİ BAĞLAMINDA TÜRK KÜLTÜRÜNDEKİ OYUN VE OYUNCAKLARIN CANLANDIRMA FİLMLERDE İNCELENMESİ: RAFADAN TAYFA DEHLİZ MACERASI ÖRNEĞİ
*Analysis of Games and Toys in Animation Films in Turkish Culture according to the Context of The Cultural Reproduction: Rafadan Tayfa Dehliz Macerası*

**3418-3449**

**Muhammet Ali SAĞLAM**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
KADRO DERGİSİNİN / HAREKETİNİN KIRSALA BAKIŞI
*Rural Overview of The Kadro Journal / Movement*

**3450-3477**

**Umut BAŞAR**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
İRAN'DA OSMANLI TÜRKÇESİNE İLİŞKİN TARİHÎ BİR ESER: RİSALE-Yİ TEKELLÜM
*A Historical Work on Ottoman Turkish in Iran: Risale-yi Tekellüm*

**3478-3499**

**Muhammed Said ÜNVERDİ & Muhammet Cevat ACAR**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
DİN GÖREVLİLERİNİN ÖZ GÜVEN DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*Investigation of Religious Officers' Self-Confidence Levels in Terms of Some Variables*

**3500-3526**

**Yasin BEYAZ**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
AHMET RASİM'İN SURİYE VE FİLİSTİN SEYAHATİ İNTİBALARI
*Ahmet Rasim's Travel Impressions of Syria and Palestine*

**3527-3546**

**Yaşar KAYA**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
İKTİSAT SOSYOLOJİSİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: İKTİSAT SOSYOLOJİSİNDE YENİ EĞİLİM
*Rethinking Economic Sociology: A New Trend in Economic Sociology*

**3547-3561**

**Muhammed KARAMOLLA & Nurten KİRİŞ YILMAZ**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
ADORNO VE HORKHEIMER'IN ARAÇSAL AKIL ELEŞTİRİSİ
*Adorno and Horkheimer's Critique of Instrumental Reason*

**3562-3580**

**N. Gamze ILICAK**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
KÜLTÜREL BİR DEĞER OLARAK HAMAM VE EFSANELERDE KULLANILIŞI
*Turkish Bath as a Cultural Value and Its Use in Legends*

**3581-3603**

**Eylem BEYAZIT & Umut Seren YARIM**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
FARKLI REFAH DEVLETİ MODELLERİNDE KONUT POLİTİKALARI
*Housing Policies in Different Welfare State Models*

**3604-3623**

**M. Ali ÖZDEMİR & Arzu ERSÖZ TÜĞEN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
MERKEZEFENDİ VE PAMUKKALE İLÇELERİNİN (DENİZLİ) FİZİKİ COĞRAFYA ÖZELLİKLERİNİN YERLEŞMEYE OLAN ETKİLERİ
*The Effects of the Physical Geographic Features of the Districts of Merkezefendi and Pamukkale (Denizli) on Settlement*

**3624-3652**

**Mesut KASAP**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ: HİZMET SEKTÖRÜNDE BİR UYGULAMA
*Examining The Technological Leadership Features of Managers: An Application in the Service Industry*

**3653-3669**

**Songül ULUTAŞ**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
İSTANBUL'DA GAZ DEPOLARI SORUNU: ÇUBUKLU VE STANDART OİL KUMPANYASI
*The Problems of Gas Tanks in Istanbul: Cubuklu and Standard Oil Company*

**3670-3692**

**Metin YILDIZ & Abdurrahman KIRTEPE**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
GENÇLİK MERKEZLERİNİN DEPREM SONRASI AFET HİZMETLERİNDE ROLÜ VE ÖNEMİ
*The Role and Importance of Youth Centers in Post-Earthquake Disaster Services*

**3693-3709**

**Hüseyin KUTBAY**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
MALİ YÜKLERİN GELİR DAĞILIMI EŞİTSİZLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SEÇİLİ OECD ÜLKELERİ İÇİN AMPİRİK BİR ANALİZ
*The Effect of Financial Burden on Income Distribution Inequality: An Empirical Analysis for Selected OECD Countries*

**3710-3728**

**Galip Afşın RAVANOĞLU**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
THE EFFECTS OF FOREIGN DIRECT INVESTMENT AND FOREIGN TRADE ON ECONOMIC GROWTH IN THE EURASIAN ECONOMIC UNION: PANEL DATA ANALYSIS
*Avrasya Ekonomik Birliğinde Doğrudan Yabancı Yatırımlar ile Dış Ticaretin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Panel Veri Analizi*

**3729-3746**

**Duygu ÖZAKIN**
**Makale Türü:** Araştırma Makalesi
"STALİNİST BÜYÜK TEMİZLİK" METAFORUNDA ORGANİZMACI DEVLETİN BEDENSEL ATIKLARI
*Corporeal Outcasts of the Organic State in "Stalinist Great Purge" as a Metaphor*

**3747-3771**

**Editörden…**

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Ekim 2020 tarihli XLVIII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 34 Araştırma, 1 Derleme makalesi bulunmaktadır.

Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır. Nitekim tarih ve eğitim bilimleri alanlarındaki seçkin metinlerin bir araya gelmesi bu "bütüncül" bakışın sonucudur.

Bugün XLVIII. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umudundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin XLVIII. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimle...

**Editör:** Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.2988-3005.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.2988-3005.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45827

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 15.08.2020
**Kabul Tarihi:** 23.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**ArticleType:** Research article
**Submitted:** 15.08.2020
**Accepted:** 23.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Yiner, A. (2020). Siirt Çevresini Etkileyen 1907 Depremi ve Bölgedeki Bazı Olaylar. *Journal of History School*, 48, 2988-3005.

# SİİRT ÇEVRESİNİ ETKİLEYEN 1907 DEPREMİ VE BÖLGEDEKİ BAZI OLAYLAR

**Abdulnasır YİNER**[1]

## Öz

Anadolu'nun büyük ekseriyetinin deprem kuşağında yer aldığı herkesin malumudur. Tarih boyunca sayısız depremler meydana gelmiş, çok sayıda can ve mal kaybına yol açmıştır. Siirt'in bağlı bulunduğu Bitlis Bölgesinde de 1903 ve sonrası yıllarda şiddetli depremler meydana gelmiş, bu depremlerden Siirt ve çevresi de önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu depremlerden sonra Siirt'in Şirvan Kazası Zivzik köylülerinden bir kısım köylüler deprem zayiatından dolayı zamanında mağduriyetlerinin giderilmediğini, istibdat döneminde kendileriyle yeterince ilgilenilmediğini gerekçe göstererek "Meşrutiyet Hükümeti"nden mağduriyetlerinin giderilmesini istemişlerdir. Bu amaçla değişik kurumlara dilekçe ile başvurarak bazı taleplerde bulunmuşlardır. Bu dilekçeler üzerine bir dizi yazışmalar yapılmıştır. Şirvan Kazası'na bağlı Zivzik Köyünden olduklarını ifade eden dilekçe sahipleri, Sultan II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesinden birkaç ay sonra, Sadaret ve Dâhiliye Nezareti başta olmak üzere muhtelif kurumlara birkaç kez dilekçe ile başvurarak bazı taleplerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda, Siirt Çevresini Etkileyen 1907 Depremi ve Bölgedeki Bazı Olaylar adlı makale nitel bir çalışma olup; yapılan çalışmada veriler doküman analizi tekniği kullanılmak suretiyle elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Zivzik Köyü, Şirvan, Siirt, Deprem, Bitlis.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, nyiner@siirt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4619-3384

## The 1907 Earthquake that Affected the Area around Siirt and Some Events in the Region


### Abstract

The majority of Anatolia is in the earthquake zone is well-known. Numerous earthquakes have occurred throughout history, leading to the loss of many lives and property. Severe earthquakes occurred in Bitlis Region, where Siirt is affiliated, in 1903 and after, and Siirt and its surroundings were also affected by these earthquakes. After these earthquakes, some of the villagers from the Zivzik villagers of Şirvan district of Siirt asked the "Constitutional Government" to eliminate their victimization, citing that they were not sufficiently taken care of due to the earthquake casualties and that they were not sufficiently concerned during the period of convictions. For this purpose, they applied to various institutions with a petition and made some requests. A series of correspondence has been made on these petitions. A few months after Sultan II. Abdulhamid was deposed from the throne, people from Zivzik Village of Şirvan District made several petition requests to institutions primarily to Sadaret and Internal Affairs Ministry. Accordingly, the article the 1907 Earthquake that Affected the Area around Siirt and Some Events in the Region is a qualitative study; in this study, the data were obtained by using the document analysis technique.


**Keywords**: Zivzik Village, Şirvan, Siirt, Earthquake, Bitlis.

## GİRİŞ

Depremler her ne kadar doğrudan Sosyal Bilimlerin alanına girmese de insanları direkt olarak etkilediğinden bu tabii olaya ilgisiz kalmak mümkün değildir. Dolayısıyla geçmişte ve günümüzde meydana gelmiş ve gelecek olan bu durumu alan dışı saymak, tamamen diğer disiplinlere havale etmek doğru bir yaklaşım olmaz. Tarih bilimi daha çok geçmiş olaylarla ilgilenir ama aynı zamanda geçmişe tutmuş bulunduğu ayna ile gelecek için adım atacak, planlamalarda bulunacak olan insanlığa önemli bilgi kaynağı sunar. Geçmişe ait bilgi ve birikimleri, daha çok geleceğe yönelik çalışma alanlarını konu edinen diğer bilim dallarının istifadesine sunar. Geçmişe ait tarihi bilgiler tüm bilim dalları için temel oluşturur. Bu temel üzerine yeni bilgi ve bulguları bina ederler. Dolayısıyla tüm bilim dallarının geçmişini öğrenmeye ve tarihinden faydalanmaya ihtiyacı vardır.

Dünyada her yıl farklı büyüklüklerde ortalama 12 milyon depremin gerçekleştiği ifade edilmektedir. Ancak bunların bir kısmı insanlar tarafından hissedilmediği için küçük depremler olarak kabul edilmektedir.[2] Türkiye'nin

[2] Selma Koç, (2004). *1923-2000 Yılları arasında Türkiye'de Doğal Afetler: 1999 Marmara*

üzerinde bulunduğu deprem kuşağı dünyada meydana gelen toplam depremlerin beşte birinin gerçekleştiği bir alandır. Sözü edilen bu alan da Türkiye topraklarının %93'ünü oluşturmakta dolayısıyla neredeyse Anadolu'nun tamamı deprem faylarının geçtiği bir bölgede yer almaktadır.[3] Depremler de belli bir zaman aralığı ile sınırlı olmadığından hiçbir zaman diliminde önemini yitirmemekte ve hayatın bir gerçeği olarak durmaktadır. 1900'lerin başından günümüze kadar çok sayıda deprem meydana gelmişken, bunların içinde özellikle iki tanesi (1939 Erzincan ve 1999 Gölcük depremleri) çok büyük can ve mal kaybına yol açmıştır. Birincisinde (Erzincan) 32.962 vatandaşımız hayatını kaybederken 116.720 bina ağır hasar görmüştür. İkincisinde (Gölcük-Marmara) 17.408 vatandaşımız hayatını kaybederken 376.479 bina hasar görmüştür.[4]

Siirt ilinin sınırları içinde bulunduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde de önemli fay hatlarının geçtiği bilinmektedir. İran'da bulunan Zagros Bindirme Kuşağı'nın devamı olarak kabul edilen Güneydoğu Anadolu Bindirme Fayı doğudan batıya doğru Hakkâri, Beytüşşebap, Narlı, Pervari güneyi, Kozluk, Kulp, Lice'nin kuzeyi, Ergani'nin kuzeyi, Çüngüş ve Çelikhan'dan geçmektedir. Doğu Anadolu Fay Zonu tarafından atıma uğrayan bu fay Gölbaşı'nın kuzeyinde tekrar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Batıya doğru iki bindirme halinde devam ederek bir kolu Kahramanmaraş'tan, diğer kolu ise kuzey istikametinde Andırın'ın doğusundan itibaren güneye dönerek belirsizleştiği tespit edilmiştir.[5] Bunların başında Bitlis-Zagros Kenet Kuşağı, bu kuşak üzerindeki bindirme faylar, Lice Fay Zonu, Bozova Fayı gelmektedir. Bu bölgede ve yakın çevresinde farklı şiddette yüzlerce büyük deprem meydana gelmiştir.[6] 1245 yılında Ahlât, Van, Bitlis, Muş bölgesinde 8 şiddetinde deprem

---

*Depremleri Hakkında Haber Söylemleri ve Kamuoyu Araştırması*, İstanbul Ü. SBE. Gazetecilik ABD. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, s. 19.

[3] 7 Ağustos 2010 tarihinde yayımlanan, Türkiye'de Deprem Gerçeği ve TMMOB Makine Mühendisleri Odası'nın Önerileri Oda Raporu, s. 3, Daha geniş bilgi için bkz. http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ee9b8f616afde72_ek.pdf (Erişim Tarihi: 20.07. 2020)

[4]Ag. Rapor, s. 4; Deprem sonrası meydana gelen kayıplarla ilgili olarak verilen rakamlar farklılık arz edebilmektedir. Türkay Kotan'ın Doktora Tezinde, Gölcük depremindeki can kaybı 17.480 olarak verilmiştir. Ayrıca maddi kayıp 20 milyan dolar olarak kaydedilmiştir. Daha geniş bilgi için bkz: Türkay Kotan, (2016). *Erzurum'daki Betonarme Binaların Malzeme ve Taşıyıcı Sistem Özellikleri Bakımından Deprem Güvenliğinin Araştırılması*, Atatürk Ü. FBE. Yayımlanmamış doktora tezi.

[5] Nazlı Ceyla Anadolu & Ümit Yalçın Kalyoncuoğlu, (2010). "Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Depremselliği ve Deprem Tehlike Analizi", Süleyman Demirel Ü. *FBE. Dergisi*, 14-1, Isparta, s. 86.

[6] M. Şefik İmamoğlu & Erhan Çetin, (2007). Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Yakın Yöresinin

meydana gelmiştir. 1363'te Muş ve çevresinde meydana gelen 8 şiddetindeki depremde çok sayıda kişi ölmüştür. 1441'de Van, Bitlis, Muş bölgesinde 8 şiddetindeki depremde ve Nemrut Dağı'nın volkanik etkinliği sonucunda 30 bin kişi hayatını kaybetmiştir. 1582'de Bitlis ve çevresinde 8, 2 Nisan 1647'de Van, Muş, Bitlis yöresinde 9, 1869'da Bitlis ve çevresinde 6, 30 Mayıs 1881'de Van, Bitlis ve Muş yöresinde 9 şiddetinde depremler meydana gelmiştir. 10 Şubat 1884 tarihinde Siirt-Pervari'de 8 şiddetinde deprem meydana gelmiş ve pek çok insan hayatını kaybetmiştir.[7] Yine bu bölgede yer alan Diyarbakır Lice ilçesinde 6 Eylül 1975 tarihinde meydana gelen 8 şiddetinde ve 6,6 büyüklüğündeki depremde 8.149 bina hasar görürken, 2.385 vatandaşımız hayatını kaybetmiştir.[8]

## Bitlis ve Siirt Çevresini Etkileyen Deprem

29 Mart 1907[9] tarihinde Bitlis, Muş, Ahlât ve Malazgirt'te şiddetli bir deprem meydana gelmiş ve bu deprem 30 saniye kadar devam etmiştir. Bu gelişme Dâhiliye Nezareti tarafından bir gün sonra yani 30 Mart tarihinde Sadaret'e bildirilmiştir. Deprem o günkü mahalli saate göre sabah saat dörtte meydana gelmiş ve aynı günün gecesinde 10'dan fazla artçı depremle bölge sarsılmaya devam etmiştir.[10] Verilen bilgilere göre 3 kişi vefat etmiş ve 7 kişi de yaralanmıştır. Meydana gelen depremde binaların büyük ekseriyeti zarar görmüştür. Bu durumu yerinde tespit etmek üzere özel memurlar marifetiyle hasarın derecesi ve zarar gören binaların tespiti için çalışmalara başlanmıştır. Diğer taraftan enkaz altında ve karın altında kalan insanların olup olmadığı, açıkta kalanların çadır ve diğer ihtiyaç maddelerinin tedariki için hemen çalışmalara başlandığı bildirilmiştir. Bu arada 4. Ordu'ya yazı yazılarak bölgedeki mahpusların diğer yerlere nakli için yapılan çalışmalarla ilgili olarak Bitlis **V**aliliğinden gelen yazılar da Sadaret'e ek olarak ulaştırılmıştır. Dâhiliye Nezareti'nden verilen bilgiye göre her ne kadar Mart ayı olsa da henüz yerde kar olduğu, havanın soğuk ve bahçelerde-çadırlarda yatmanın hastalığa, insan

Depremselliği, D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 93-103, Diyarbakır, s. 93.

[7] Agm. s. 100-101.

[8] Özdoğan Sür, Türkiye'nin Deprem Bölgeleri, s. 53 http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/tucaum2_3.pdf (Erişim tarihi 11.08.2020).

[9] Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Ulusal Deprem İzleme Merkezi verilerine göre Siirt'te 31 Mart 1907 tarihinde saat 14.14'te yerin 30 km. derinliğinde ve 5,2 şiddetinde bir deprem meydana gelmiştir. Bkz. http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/mudim/il.asp (Erişim tarihi 21.03.2020).

[10] BOA. DH. MKT. 1156-45. 17 Safer 1325 (1 Nisan 1907).

kaybına sebebiyet verebileceği dikkate alınarak durumun telafisi için nelere ihtiyaç duyulabileceği vilayetten sorulmuştur. [11]

Dâhiliye Nezareti'nden 1 Nisan 1907 tarihinde Sadaret'e, önceki yazıya ek bir yazı, gönderilmiştir. Önceki gün gerçekleşen depremden sonra artçı sarsıntıların devam ettiği, bir kısım devlet daireleriyle 284 mevcutlu hapishanede yaralananların olduğu ifade edilmiştir. Bu gelişme üzerine hapishanedekilerin tahliyesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ayrıca evsiz kalanların ihtiyaçlarının karşılanması ve istirahatlarının sağlanması için Bitlis'ten gelen yazı eklenerek durum Sadaret'e bildirilmiştir.[12] Bitlis Valiliği'nden Sadaret'e 3 Nisan 1907 tarihinde bir yazı gönderilmiştir. Bitlis'te artçı depremlerin devam ettiği, Sason ve Siirt'te de etkili olduğu bildirilmiştir. Bitlis'in çarşı ve mahallelerinde artçı depremlerin de etkisiyle bazı yerlerin yıkıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca Almanyalı Dobler, Amerikalı Mister Kul ile İngiltere Konsolosu Tercümanı Mersabin(?) ile yardım getirtilmesi konusunda müzakere yapıldığı bilgisi de verilmiştir.[13] Depremle birlikte ihtiyaçların karşılanması ve yaraların hızlı bir şekilde sarılmasına çalışıldığı anlaşılmaktadır. Burada dikkat çeken husus İngiliz ve Alman elçilik temsilcileriyle yapılan görüşme olmuştur. Görüşmenin ayrıntısı vesikada yer almamaktadır. Yardım teklifinin hangi taraftan geldiği anlaşılmamaktadır. Bitlis Valiliği'nin mi, yabancı temsilerin mi yardım teklifi yaptığı konusunda açıklık yoktur. Sadece "iane celbi" için müzakere yapıldığı bildirilmiştir.

Dâhiliye Nezareti'nin yazısı üzerine aynı gün yani 3 Nisan 1907 tarih ve 190 nolu yazı ile Sadaret'ten cevap yazılmıştır. Bir kısım insanların açıkta kaldığı, soğukların hala devam ettiği belirtilerek biran evvel zorunlu ihtiyaçların giderilmesi, mahallinden gelen taleplerin karşılanması için gereğinin yapılması tebliğ edilmiştir. Bu arada toplanan yardımlarla birlikte Aydın'daki *sila*(?) *bez dükkânı* için Komisyon-u Ali'ce toplanan yardımlar ve mevcut akçenin, ayrıca toplanacak yardımın seri bir şekilde Bitlis vilayetine ulaştırılması istenmiştir. Bu konudaki Padişahın emri de ilave edilmiştir. Bu durum Şehremini Paşaya da tebliğ edilmiş ve gereğini hızlı bir şekilde yerine getirmesi için yazı yazılmıştır. [14]

[11] Vesikadaki bilgi şu şekildedir: "*memurini mahsusa marifetiyle derecei hasar tahkik olunmak ve tehlikeli mebani keşf ettirilmek…"* Söz konusu özel memurların mesleki vasıflarının ne olduğu ile ilgili bilgimiz yoktur. BOA. DH. MKT. 1156-45. 17 Safer 1325 (1 Nisan 1907).
[12]BOA. DH. MKT. 1156-45, 19 Mart 1323 (1 Nisan 1907).
[13] BOA. DH. MKT. 1156-45, 21Mart 1323 (3 Nisan 1907).
[14] BOA. DH. MKT. 1156-45 , 21 Mart 1323 (3 Nisan 1907).

Depremle ilgili olarak 4 Nisan 1907 tarihinde Dâhiliye Nezareti'nden Şehremaneti'ne[15] de yazı yazılmıştır. Yazıda depremde zarar gören, açıkta kalan, soğuklara maruz insanların zorunlu, temel ihtiyaçlarının biran evvel karşılanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi Aydın vilayetindeki bez dükkânının ihtiyaçları için para toplandığı belirtilmişti. Söz konusu deprem meydana gelince, Sila dükkânının ihtiyaçlarının nispeten karşılandığı belirtilerek, Aydın'a gönderilmek üzere toplanan ama henüz gönderilmemiş paranın da seri bir şekilde Bitlis vilayetine ulaştırılmasının Padişah'ın emri olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu durumun ayrıca Bitlis vilayetine de bildirildiği ilave edilmiştir. [16] Yukarıda sözü edilen depremden birkaç yıl sonra devletin değişik kurumlarına dilekçelerin verilip, bazı taleplerde bulunulmuş, Zivzik köylülerinin müracaatları üzerine İstanbul'dan mahalli idare ve yöneticilere yazılar yazılarak konunun aydınlığa kavuşturulması istenmiştir.

Arşiv vesikalarından elde edilen bilgilere göre depremde Siirt çevresinde en büyük tahribatın o zaman Şirvan kazasına bağlı bulunan Zivzik köyünde meydana geldiği anlaşılmıştır. Ayrıntılara geçmeden önce şunu da belirtmekte fayda vardır. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Ulusal Deprem İzleme Merkezi verilerine göre 1907 yılında 3 kez orta şiddette deprem meydana gelmiştir. Bunlardan ilki 29 Ocak 1907 (saat verilmemiş) tarihinde 4,9, aynı yıl ikincisi 31 Mart'ta saat 14.14'te 5,2 ve üçüncüsü de 3 Haziran saat 06.46'da 5 şiddetinde deprem meydana gelmiştir.[17] Sözünü ettiğimiz vesikalardaki yazışmalar yıllar sonra yapıldığı için bu üç depremden hangisinin Zivzik köyünde etkili olduğu ve daha çok can-mal kaybına sebep olduğunu kestirmek kolay değildir. İncelediğimiz vesikalarda

[15] Osmanlı Devleti döneminde, günümüz belediye zabıtası görevini yaparak, şehrin temizlik ve bakımından sorumlu yerel yönetim; belediye. Bkz. Türk Dil Kurumu Sözlüğü https://sozluk.gov.tr/ Ancak Şehremaneti'nin salt beledi işleri görmediği, özellikle afet durumlarında birinci derecede görevlendirildiği arşiv vesikalarından anlaşılmaktadır. 1894 tarihinde meydana gelen, başta İstanbul olmak üzere büyük tahribatlara yol açan depremden sonra Şehremaneti'ne önemli görevler verilmiştir. Örneğin;*"Depremden sonra bütün vakıf ve devlete ait binaların, cami, kilise ve mekteplerin vakit kaybetmeden tamiratına başlanılması, tehlike arz edenlerin de yıkılması için Padişah tarafından irade-i seniye çıkarılmıştır. Resmi dairelerin tamiri sırasında intizama fevkalade gayret gösterilmesi ayrıca Şehremaneti'ne bildirilmiştir."* Daha geniş bilgi için Bkz. Fatma Ürekli, *İstanbul'da 1894 Depremi*, 2. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul 2000, s. 45. Kapalıçarşı'nın keşif ve kontrolü için Şehremaneti tarafından uzman ekip görevlendirilmiştir. age. s. 48. O dönemin Şehremini olan Rıdvan Paşa diğer bir kısım görevlilerle birlikte bizzat keşiflerde bulunmuştur. age. S. 49/53. Deprem sonrası teşkil edilen İane-i Musabin Komisyonu'nun başkanlığını Sultan II. Abdülhamid yaparken, Şehremini Rıdvan Paşa ikinci başkanlığını yapmıştır. age. s. 75.

[16] BOA. DH. MKT. 1156-45, 22 Mart 1323 (4 Nisan 1907).

[17] http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/mudim/il.asp (Erişim tarihi 21.03.2020).

"… Mukaddema vuku bulan harekât-ı arzda…"[18] Şeklindeki ifadelerden deprem tarihini tespit etmek mümkün olmamıştır. Ancak söz konusu vesikalara göre 29, Kandilli Rasathanesi verilerine göre 31 Mart tarihinde meydana gelen ve 1907 yılında gerçekleşen üç depremin en şiddetlisi olan 5,2 şiddetindeki deprem olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu makalenin konusu Siirt bölgesi ile sınırlı olduğu için bu ilin dâhilindeki yerleşim yerlerinde meydana gelen tahribat, deprem sonrası gelişen olaylar irdelenmiştir. Mahalli tarih araştırmalarının giderek arttığı günümüzde yapılan bu çalışma ile ilim dünyasına küçük bir katkı sağlamak hedeflenmiştir. Ele alınan deprem çok büyük çaplı bir deprem olmadığı ve çok az insan kaybına yol açtığı için çalışmaya değer bulunmayabilir. Ancak özellikle sosyal tarih çalışmaları için; II. Meşrutiyet sonrası idarecilerinin dikkatini çekmek, önceki dönemin yönetim tarzını eleştirip yeniyi övmek, bu yolla taleplerinin karşılanabileceğini uman birilerinin girişimleriyle devlet yönetiminin bunlara karşı sergilemiş olduğu tutumu ortaya koyma açısından dikkat çekici olduğunu düşünüyoruz.

## Zivzik Köyü Ve Deprem Sonrası Bazı Gelişmeler

Zivzik köyünde[19] ciddi yıkıma, can-mal kaybına sebep olan depremden 2-3 yıl sonra bir dizi yazışmalar gerçekleşmiştir. Bu yazışmalar; Zivzik köyünde daha önceden ikamet etmekte olup depremden sonra köylerini terk eden ve bir kısmı İstanbul'a yerleşen vatandaşların verdikleri dilekçeler üzerine başlamıştır. Dilekçelerinde Zivzik köyünde daha önce yaşadıklarını beyan ederek isimlerini kaydetmişlerdir. Dilekçe verenler; mezkûr hanede Aziz bin Şerif, Abdullah bin Hamza, Hacı bin Hamza, Emin bin Yusuf(?), Osman bin Mehmet, Halil bin Naslu(?), Hacı bin Salih, Reşit bin Yaşar, Nadir bin Şeref, Aziz bin Maruf, Yusuf bin Yusuf, Halit bin Maruf. Ihlamur'da kaim Tatar bin Yusuf, taşocağında kaim Seyyit bin Hasan, mahall-ı mezkurde kaim Cemil bin Tellu, Balmumcu çiftliğinde kaim Hacı bin Hasan. Beşiktaş gidiş(?) müdürü müteveffa Mahmut Bey'in hanında mukim Aziz bin Kasım.[20]

[18] BOA. DH. MUİ. 39-14, H. 18 Za 1327 (1 Aralık 1909).

[19] Siirt'in Şirvan ilçesine bağlıdır. Adını burada yetiştirilen "Zivzik Narı"ndan almıştır. Köyün diğer adı Dişlipınar'dır. Son yıllarda nüfusu giderek azalmıştır. 2007 yılında toplam 359 nüfusa sahip iken, 2019 verilerine göre 294'e düşmüştür. https://www.nufusune.com/28014-siirt-sirvan-dislinar-koy-nufusu (Erişim tarihi 12.08.2020). Köylüler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamaktadır. Yetiştirdiği narı ile meşhur olmuştur. Bol sulu, eşsiz aromaya sahip olan narın en önemli özelliği çok uzun süre dayanabilmesidir. Genellikle toplandıktan sonra belli bir süre kurumaya terk edilmektedir. Kuruyup kabuğu sertleştikten sonra tadından ve lezzetinden hiçbir şey kaybetmemektedir. Şifa kaynağı olduğuna inanılır. Özellikle kış mevsiminde sık tüketilmesi tavsiye edilmektedir. Bkz. http://www.siirt.gov.tr/zivzik-nari (Erişim tarihi 12.08.2020).

[20] BOA. DH. MUİ. 39-14, 11 Teşrinisani 1325 (24 Kasım 1909).

Zivzik köyü depremzedeleri 24 Kasım 1909 (11 Teşrinisani 1325) tarihinde Sadaret'e bir dilekçe ile başvurarak bazı taleplerde bulunmuşlardır. Bitlis vilayeti Siirt kazasına bağlı Zivzik köyü Ali Kasım Mahallesi sakinlerinden olduklarını belirtmişlerdir. 25 hanede 120 nüfusa yakın Osmanlı Devleti'nin sadık tebaası olduklarını, geçmişte mahallelerinde şiddetli bir deprem meydana geldiğini, köyün bir kısmı zarar görmezken kendi oturdukları Ali Kasım Mahallesinin tamamen harap olduğunu ifade etmişlerdir. İki kişinin enkaz altında kalarak vefat ettiğini, istibdat devrinde hasarın derecesinin anlaşılması için vilayetten o zaman özel memur gönderildiğini, tahkikat ve incelemelerin yapılmasına rağmen hiçbir yardımın yapılmadığını ve kendilerinin yüzüstü bırakıldıklarını, bir kısım felaketzedelerin çift hayvanlarıyla diğer hayvanlarını sattıklarını ve bu yolla kendilerine mesken temin ettiklerini, kendilerinin ise çaresiz kaldıklarını, geçimlerini sağlamak üzere öteye beriye dağıldıklarını ve nihayet İstanbul'da toplandıklarını ifade etmişlerdir. [21] Zivzik köyünden oldukları ancak dilekçe verdikleri sırada burada bulunmadıkları anlaşılan söz konusu kişilerin geçmiş dönem için "istibdat devri" tabirini kullanmış olmaları dikkat çekicidir. Bu tavırlarıyla taleplerini daha çabuk elde etmek istedikleri anlaşılmaktadır.

İstanbul'da ekmek paralarını kazanamadıklarını, aç-açıkta kalarak perişan olduklarını, çoluk-çocuklarıyla sokaklarda yalın ayak süründüklerini yazmışlardır. Çiftçi olmaları hasebiyle kendi mülkleri olan arazilerinin de boş kaldığını, hem kendilerinin perişan olduklarını hem de kazanarak devlete verecekleri vergiden dolayı devletin de zarara uğradığını beyan etmişlerdir. "*... Gerçi devr-i istibdatta teb'anın himayesini değil mahv ve inkırazına gidilmekte idiyse de şu devr-i meşrutiyette milletin refah ve saadetine sarf-ı mesai olunduğunu müşahede etmekte müftehir ve mübahi bulunduğumuzdan...* "şeklindeki ifadeleri de kaydeden dilekçe sahipleri, içinde bulundukları sefaletin son bulması için köylerindeki tarlalarını ekip biçme fırsatının verilmesini, bunun için arsaları üzerinde birer bina inşa etmek, yetecek zahire ve çift hayvanı temin edilerek kendilerine verilmesini talep etmişlerdir. İhtiyaçlarının karşılanması halinde üretim yoluyla devlete verilen vergiye katkıda bulunacaklarını da ilave etmişlerdir. Dilekçedeki imza sahipleri; Zivzik köyünden Aziz bin Şerif, Hacı bin Hamza, Beşiktaş Hacı Mahmut hanında kalan aslen Bitlis vilayeti Siirt Sancağı'na tabi Zivzik köyü Ali Kasım Mahallesinden Aziz bin Kasım.[22] Dilekçelerindeki ifadelerden; aslında sıradan köylü olmadıkları, saltanat değişikliğinden sonraki gelişmelerden istifade etmek istedikleri de akla gelmektedir.

[21] BOA. DH. MUİ. 39-14, 11 Teşrinisani 1325 (24 Kasım 1909).
[22] BOA. DH. MUİ. 39-14, 11 Teşrinisani 1325 (24 Kasım 1909).

Dâhiliye Nezareti'nden Bitlis vilayeti vekâletine yazılan 1 Aralık 1909 tarihli yazıda, Kasım bin Aziz ve 17 arkadaşı tarafından verilen dilekçeden söz edilmektedir.[23] Yazıda; Siirt sancağı Ziverbey karyesinde Ali Kasım Mahallesi ahalisinden olup depremde Mahalleleri harap olduktan sonra İstanbul'a gelip yerleşenlerin dilekçelerinden söz edilmektedir. Söz konusu kişilerin ifadelerine göre sefalet ve yokluk içinde bulundukları, yerleşim yerlerinin yaşamaya elverişli hale getirilmesi, zahire ve çift hayvanının kendilerine sağlanması durumunda köylerine dönme arzusunda oldukları, Beşiktaş'taki Mahmut Bey hanında oturdukları bildirilmiştir. Ayrıca söz konusu depremle ilgili olarak gerekli bilgi ve belgelerin gönderilmesi istenmiştir.[24] Böylece söz konusu kişilerin niyeti sorgulanmadan mahalli yöneticilere haber verilmiş ve bilgi istenmiştir.

Zivzik köyü Ali Kasım Mahallesi ahalisinden 5 kişinin imzasıyla 10 Mayıs 1910 tarihinde Sadaret'e bir dilekçe verilmiştir. Dilekçe, "*Devr-i istibdad ortadan kalkıp meşrutiyet meydana gelip Kehkeşan ziyaı olan hukuk meydana gelerek buna herkes teşekkür…*" ifadeleriyle başlamaktadır. Bitlis vilayetine bağlı Siirt Sancağı Zivzik köyünün Ali Kasım Mahallesi sakinlerinden olduklarını ifade etmişlerdir. Depremzede olduklarını, 18 Teşrinisani 1325 (1 Aralık 1909) tarihinde Meclis-i Mebusan Başkanlığı'na, daha önce 12 Teşrinisani 1325 (25 Kasım 1909) tarihinde Dâhiliye Nezaretine dilekçe ile başvurduklarını beyan etmişlerdir.[25] Böylece sadece belli bir makama değil de; Sadaret'e, Dâhiliye Nezareti'ne ve Meclis-i Mebusan'a dilekçe vererek girişimlerini sürdürmüşlerdir. Dilekçelerinde geçmiş dönemi eleştirmeye devam etmişlerdir.

Köylerinde meydana gelen depremde hanelerinin tamamen harap olup olmadığının araştırılması için daha önceden sözü edilen vilayete (Bitlis) bir heyetin gönderilmesi ile ilgili yazı üzerine bu dilekçeyi yazdıklarını ifade etmişlerdir. Devr-i istibdad dedikleri Sultan II. Abdülhamid döneminde meydana gelen depremden sonra yeterince araştırma yapılmadığı ve heyet gönderilmediği iddiasında bulunmuşlardır. 30-40 kişiden mürekkep nüfusun evlerinin ayrı ayrı araştırılarak neticesinin ortaya çıkarılması, zarar görenlerin tespiti, depremzedelerin hukukunun karara bağlanması yerine, önceki dönemde Reşit ağanın gönderildiğini, güya ismi meçhul olmayan 4 kişiden depremin sorulduğu, bunların ifadelerinin de birbirini tutmadığı, müracaatın gerçek dışı

[23] BOA. DH. MUİ. 39-14, H. 18 Za 1327/ (1 Aralık 1909).
[24] Sadece bu vesikada köyün adı Ziver Bey şeklinde geçerken, diğerlerinde Zivzik olarak geçmektedir.
[25] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

olduğu gerekçesiyle reddedildiğini ifade etmişlerdir. [26] Dilekçe sahipleri hem önceki dönemden hem de düşmanları olduğunu beyan ettikleri Reşit ağadan şikâyetçi olmuşlar, ifadelerine başvurulan 4 kişinin de Reşit ağanın taraftarı olduklarını iddia etmişlerdir.

Depremde meydana gelen zararı tespit etmekle görevlendirilen şahsın kendilerini sevmediğini, aralarında husumet olduğunu ve bu yüzden taleplerinin reddedildiğini beyan eden vatandaşlar iddialarında ısrar etmişlerdir. Depremden sonra köy imamı ve muhtarının yollandıklarını ve bunun resmi makamlar tarafından tasdik edildiğini belirterek iddialarına delil göstermişlerdir. Önceki dönemde garaz eseri olarak küçük-büyük birçok kişinin hakkının gasp edildiğini, haksızlığa uğradıklarını, bu duruma meşrutiyet hükümetinin razı olamayacağına hepsinin inandıklarını belirtmişlerdir. Dâhiliye Nezareti evrak kaleminde saklı bulunan dilekçe ve evraklarının Sadaret tarafından okunup incelenmesinin yeterli olduğunu, incelemenin hukuklarını gün gibi ortaya çıkaracağını, bununla beraber köylerinin nasıl bir zarara uğradığının komşu Hıristiyan ve Musevi köylülerinden sorulması halinde bunların tamamının uğradıkları zararı tasdik edeceklerini ilave etmişlerdir.[27] Zivzik köylüleri davalarına şahitlik etmek üzere çevredeki gayrımüslimlerden bilgi alınmasını istemeleri de dikkat çekmiştir.

Zivzik köylüleri yukarıda sıraladıkları gerekçelerle Sadaret'ten durumlarının biran evvel araştırılıp mağduriyetlerinin giderilmesini istemişlerdir. Ayrıca köylerine bir heyet gönderilmesini, meşrutiyet adaleti üzerine tahkikat yapılmasını, eski müdür muavini Reşit ağa ile birlikte haksızlığa uğramalarına sebep olan diğer 4 kişinin bulunmasını, kendileriyle yüzleştirilerek muhakeme edilmelerini istemişlerdir. Şayet bu talepleri kabul edilmeyecekse ve orada muhakeme edilmeyeceklerse, 30-40 kişiden oluşan heyetlerine gerekli olan yol ve levazım masraflarının kendileri için karşılanmasını ve memleketlerine gidip sözünü ettikleri kişilere karşı dava açabilmeleri, hukuklarını arayabilmeleri için ilgili görevlilere emirler verilmesini de talep etmişlerdir.[28] Uzun bir zaman dilimi içinde ısrarlı bir şekilde farklı birimlere müracaat etmeye devam etmeleri, kullandıkları ifadeler o dönem insanları için ilginç bulunmuştur. 10 Mayıs 1910 tarihinde kendilerini Zivzik köyündeki depremzedeler olarak tanıtanların, muhtelif makamlara

[26] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

[27] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

[28] Belgenin altında dilekçe sahiplerinin isimleri yer almaktadır: Karye-i mezkureli (Zivzik Köyünden) Aziz bin Şerif kulları, Karye-i mezkureli Hacı bin Hamza, Dersaadet'te (İstanbul'da) Beşiktaş'ta Hacı Mahmut, Siirt sancağına tabi (?) Mahallesi ahalisinden Aziz bin Kasım kulları, Begin Hanı'nda sakin Bitlis Zivzik Karyesi (köyü) Ali Kasım.

verdikleri dilekçelerle birlikte Sadaret'e de dilekçe verdiklerini ve ayrıntılarını yukarıda kaydetmiştir. Aynı kişilerin yine aynı tarihte Dâhiliye Nezaretine bir kez daha dilekçe verdikleri anlaşılmıştır. Bu dilekçe muhteva olarak Sadaret'e verdikleri ile hemen hemen aynıdır.

"Devr-i istibdad ortadan kalkıp meşrutiyet meydana gelip herkesin zayi olan hukukumuz …"[29]Diye başlayan dilekçe, herkesin bu duruma müteşekkir olduğunu vurgulamakla devam etmiştir. Kendilerinin Bitlis vilayeti Siirt sancağına tabi Zivzik köyü Ali Kasım Mahallesinde daha evvel meydana gelen depremzedeler olduklarını, 1 Aralık 1909 tarihinde Meclis-i Mebusan Riyasetine ve Dâhiliye Nezaretine dilekçe verdiklerini kaydetmişlerdir. Bu dilekçeden sonra 28 Şubat 1910 tarih ve 502 sayılı yazı gereğince; adı geçen köylerinde meydana gelen depremden dolayı evlerinin tamamen yıkılıp yıkılmadığının tahkikatı hakkında Bitlis vilayeti ve Siirt kazasına bir heyet gönderilmesi üzerine yazılmıştır.[30]

Dilekçe sahipleri yukarıda da ifade edildiği gibi, uğramış oldukları felaketin, yıkılan evlerinin tespiti ve zararlarının giderilmesini beklerken istibdat devri memurlarından Reşit Ağanın gönderildiğini, herhangi bir heyetin gönderilmediğini, Reşit Ağanın da ciddi bir araştırma yapmadan kendisine yakın 4 kişiye sorduğunu, hem Reşit ağanın hem de sözü edilen 4 şahsın kendi düşmanları olduklarını, bunların gerçek dışı beyanda bulunduklarını, bundan dolayı da taleplerinin reddedildiğini tekrarlamışlardır.[31]Onlara göre; eğer köyleri tamamen yıkılmasaydı, öncelikle köy imamı ile muhtarın başka yere görev nakli yapılmazdı. Bundan dolayı haklarının verilmesi yerine mağdur edildiklerini, kendilerine garezi olanların, adı meçhul olmayan 4 kişinin verdikleri cevaba istinaden haklarının yendiğini, küçük-büyük aile fertlerinin tamamıyla perişan ve sefil olduklarını, gidecek yerleri olmadığı için ortada kaldıklarını, bu haksızlığa Meşruti Hükümetimizin razı olamayacağını ve uygun bulamayacağını bildiklerini belirtmişlerdir.[32] Dilekçe sahipleri eski dönem için "devr-i istibdad" tabirini kullanırken yeni dönem için "meşruti" tabirini kullanmaları da dikkat çekicidir.

İçinde bulundukları sıkıntıdan kurtulmaları için "Ravza-i Mübarek-i Mutahhara"[33] hürmetine Dâhiliye Nezareti evrak kaleminde saklı bulunan

[29] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).
[30] BOA. DH. MUİ. 39-14 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).
[31] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).
[32] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).
[33] Sözlükte "tertemiz bahçe" manasına gelen "ravza-i mutahhara" Hz. Peygamber'in eviyle minberi arasının cennet bahçelerinden (ravza) bir bahçe olduğunu bildiren, Buhari ve Müslim gibi kaynaklarda geçen hadise dayanmaktadır. Kısaca; Hz. Peygamberin kabrinin bulunduğu yer ile

dilekçe ve evraklarının incelenmesini ve mağduriyetlerinin ortaya çıkarılmasını rica etmişlerdir. Ayrıca depremde uğradıkları felaketin doğruluğunun çevre köylerine sorularak da ortaya çıkarılabileceğini, Hıristiyan ve Ermeni vatandaşlara sorularak da gerçeğin öğrenilebileceğini, söz konusu komşuların kendilerini doğrulayacaklarını belirtmişlerdir. Sadaret'e verdikleri dilekçede belirttikleri gibi; öncelikle Dâhiliye Nezareti'nde bulunan belgelerin incelenmesini istemişlerdir. Mağduriyetlerinin ortaya çıkarılmasını, adı geçen köylerine bir heyetin gönderilmesini, meşrutiyet adaleti üzerine tahkikat yapılarak müdür muavini Reşit ağa ile kendi hukuklarına taarruz eden diğer kişilerin ortaya çıkarılarak muhakeme edilmelerini, bu mümkün değilse kendi masraflarının karşılanarak köylerine gönderilmelerini, orada bulunan yöneticilere de gerekli işlemlerin yapılması için emir verilmesini talep etmişlerdir.[34] Israrlı tavırları, komşu köylülere geçmişteki hadisenin mahiyetinin sorulmasını istemeleri ve Dahiliye Nezareti Evrak Kalemi'ndeki belgelerden söz etmeleri önemli olmakla birlikte, evrakın neler olduğu ile ilgili bilgi vermemişlerdir.

14 Şubat 1910 tarihli telgrafla Dâhiliye Nezareti üzerinden Şirvan Kazası Kaymakamlığı'na yazı yazılmıştır.[35] Yazıda Zivzik köyü Ali Kasım Mahallesi sakinlerinin verdiği dilekçe ve deprem hatırlatılmıştır. 31 Ekim 1909 tarih ve 439 nolu emirname ile kendisine bir görev tevdi edildiğini beyan eden kaymakam hiç zaman kaybetmeden çalışmaya başlayacağını dile getirmiştir. Deprem sonrası verilen dilekçenin her ne kadar şahsi bir mesele olsa da, kendisinin zaman kaybetmeden oraya gidip çalışmaya başlayacağını, "*gün ve saat geçirmeksizin umuru devlete vürud eden evamir-i ali ve muhafaza-i vatan ve terakki-i servet*" ifadelerinden sonra, tebligatta geçen emirlerin biran evvel yerine getirilmesinden söz eder. Yazının sahibi Rahmi Hamid, zamanında mahalli ihtiyar heyetinin teşkil edilememesinden dolayı gerekli incelemenin yapılamadığını, bu yüzden konunun aydınlatılması amacıyla emir verildiğini ve kendisinin de keşif görevini yerine getirmekle görevlendirildiğini beyan etmiştir. Kendisine 3 Ocak 1910 tarihli yazı ile tebligat yapıldığını da eklemiştir. Kaymakamlık (daha önce) Raşit ağayı sözü edilen bölgeyi keşfetme ve meydana gelen tahribatı öğrenmekle görevlendirmişti. Bunun üzerine bazı harabelerin tespit edildiği ancak bunların deprem kaynaklı olup olmadığının tam

minberi arasındaki bölüme verilen ad. Daha geniş bilgi için bkz. https://islamansiklopedisi.org.tr/ravza-i-mutahhara

[34] BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

[35]BOA. DH. MUİ. 39-14 Vesikanın altında Saray Karyesi Müdürü Rahmi Hamid imzasın bulunmaktadır. Vesikanın sol üst köşesinde ise "Dâhiliye Nezaret-i Aliyesine 14 Teşrinisani 1325 (27 Kasım 1909) yazıda vilayete tahrirat 17 Teşrinisani 1325 (30 Kasım 1909)" notu yer almaktadır.

olarak kestirilememiş olduğu, sözü edilen köyün ihtiyar meclisinden de; araştırmanın hakkıyla yapılıp tespit edilen yıkıntıların gerçekten deprem kaynaklı olup olmadıklarının kesin olarak belirlenmesi, insan kaybının olup olmadığının tutanak halinde hazırlanıp gönderilmesi istenmişse de bu görevin yerine getirilmediği hatırlatılmıştır. Verilen görevin yerine getirilmemesi üzerine 7 Şubat 1910 tarihinde köye gittiğini, köyün dört kabileden oluştuğunu, ihtiyar meclisini her kabileden birer kişi olmak üzere teşkil ettiğini, meselenin hakkıyla araştırılmasının istendiğini yazmıştır.[36] Bu son bilgi ile devlet idaresinin durumu ciddi bir şekilde incelediği ve köylülerin mağduriyetini ortaya koymaya önem verdiği görülmüştür.

Yeni oluşturulan ihtiyar meclisinin 8 Şubat 1910 tarihinde kendilerinden istenilen konu hakkında bilgi verirken çelişkili ifadeler kullandıkları dikkat çekmiştir. Daha sonra heyetten iki kişinin değişikliğine gidilerek ayrıca kabileler[37] arasındaki soğukluğun da giderilmesine çalışılmıştır. Zivzik köyündeki olayın incelemesinin tamamlanması için 9 Şubat 1910 tarihinde bir kez daha kaymakamlık tarafından sorumluluğun tamamen kendisine verildiği de eklemiştir.

Deprem sonrası dilekçe verenlerin durumları ile ilgili olarak dört üye, kâtip, müftü, mal müdür yardımcısı, naib ve imamdan oluşan bir heyet tarafından 28 Mart 1910 tarihinde Siirt Mutasarrıflığına bir rapor sunulmuştur.[38] Bu rapor 4 Mart 1326 (17 Mart 1910) tarih ve bir nolu emirnameye cevap olarak yazılmıştır. Zivzik köyünden Kasım ve diğerlerinin vermiş oldukları dilekçede iddia ettikleri gibi burada bir depremin meydana geldiğine dair kayda rastlanmadığı ifade edilmiştir. Hasras(?) Nahiyesi Müdüriyeti'ne yaptırılan tahkikatı içeren 12 Mart 1326 (25 Mart 1910) tarih ve iki nolu raporda; söz konusu köyün imamı, muhtar ve ihtiyar heyetinin vaktiyle verilen iki kıta mazbataya dayandığı ileri sürülmüştür. Dilekçe sahiplerinin iddialarının gerçeği yansıtmadığı, söz konusu durumu bahane ederek ellerine bir şeyler geçirmek maksadında oldukları, nahiyede söz konusu halin meydana geldiğine dair hiçbir resmi evrak ve kaydın mevcut olmadığı ifade edilmiştir. Kendilerinin de yapmış oldukları tahkikat sonucunda dilekçe sahiplerinin iddialarını doğrulayacak bir

[36] BOA. DH. MUİ. 39-14, 1 Şubat 1325 (14 Şubat 1910).

[37] Vesikada kabile ya da aşiret ismi geçmemektedir. 19. Yüzyılın ikinci yarısı ile 20. Yüzyılın başlarında Siirt'in Şirvan kazasında; Keşkuli, Mehmediyan, Hevidan, Zengan, Selukan, Atmangan aşiret ve kabilelerinin yaşadığı belirtilmektedir. Bkz. Ahmet Gündüz, (2017). "1914-1926 Yılları Arasında Bitlis, Siirt ve Siirt'in İlçelerinde Yaşayan Aşiretler", *TİDSAD*, Yıl 4, S. 10, , s. 67-69. Ayrıca bir arşiv vesikasında da; Duderi, Seluki, Mehmediyan ve Heviran aşiret isimlerine rastladık. Bkz. BOA. Y. PRK. UM 19-64, H. 01.04.1308 (14 Kasım 1890).

[38] BOA. DH. MUİ. 39-14, 17 Rebiülevvel 1328 / 15 Mart 1326 (28 Mart 1910).

kayda rastlamadıklarını belirterek evrakları iade etmişlerdir.[39] Böylece uzun zamandan beri beklenti içinde bulunan müracaat sahiplerinin beklentisi boşa çıkmıştır.

Bitlis Vali Vekilinden 3 Nisan 1910 tarihinde söz konusu durumla ilgili olarak Dâhiliye Nezareti'ne cevap yazısı yazılmıştır. Vali Vekili de Zivzik köyünden Aziz bin Kasım ve diğerlerinin Sadaret'e vermiş bulundukları dilekçe üzerine, Sadaret Muhaberat-ı Umumiye Dairesi 4. Şubesi tarafından 18 Teşrinisani 1325 (1 Aralık 1909) tarih ve 439 nolu tebligatın yapıldığını belirtmiştir. Cevap yazısında eldeki bilgi ve belgelerin gözden geçirilmesi sonucunda söz konusu dilekçe sahiplerinin iddialarını doğrulayacak bir kanıtın olmadığı, beyanlarının gerçek dışı olduğu, bu müracaatlarıyla depremi gerekçe göstererek ellerine bir şeyler geçirmek arzusunda oldukları yazmıştır.[40] Vesikalar arasında yukarıda sözünü ettiğimiz mazbata da yer almaktadır.[41] Bu mazbatanın başında; "Şirvan kazasının Zivzik karye vuku bulan hareket-i arzın şiddetinden olan zayiata dair karye muhtar imam ve meclis-i heyet-i ihtiyariye meclisi tarafından mazbatadır" ifadeleri yer almaktadır. Mazbatanın aslı şu şekildedir:

*"Karyemizde bundan 10 sene mukaddemen olan hareket-i arzın şiddetinden vukua gelen zayiattan dolayı Dersaadet'te Sadaret'e verilen istida mucibince karyemizde ahalisinden Aziz bin Şerif hanesi yıkılıp hanesinde olan hane halkı bina altında kalıp bir olan çocuğu ve bir de biraderi Bapir'in(?) bir kız çocuğu kalarak vefat edip küsuru kurtulmuştur. Ve Emin bin Yasin'in hanesi dahi tehlikeli bir derecede gayet fena halde harap olup içerisinde oturulması gayrı kabildir. Ve Osman bin Mehmet hanesi dahi mütekamilen harap olup yıkılmıştır. Ve Aziz bin Maruf hanesi dahi mütekamilen yıkılıp harap olmuştur. Ve Şahin bin Maruf hanesi dahi mütekamilen yıkılıp harap olmuştur. Ve Hacı bin Hamza'nın dahi iki kat yani altı odalı bir hanesi yıkılıp tekmilen harap olmuştur. Ve Halil bin Namo(?) dahi iki odalı bir hanesi tekmilen yıkılıp harap olmuştur. Ahmo bin Hamza ve Abdullah(?) bin Hamza'nın haneleri dahi tehlikeli bir surette harap olmuştur. Tatar bin Yusuf hanesi dahi tekmilen yıkılıp harap olmuştur. Ve Aziz bin Kaso hanesi dahi tekmilen harab olmuştur. Ve Cemil bin Telo'nun hanesi dahi tekmilen harap olup yıkılmıştır. Ve Nadir bin Reşo'nun hanesinin dahi nısfı yıkılıp kusuru dahi tehlikeli bir derecededir. Ve Resul bin İbrahim hanesi dahi gayet bir derecede harap olmuştur. Ve Said bin Haso hanesi şiddeti hareketten pür tehlikeli derecede dört bir etrafı çatlamıştır.*

[39] BOA. DH. MUİ. 39-14, 17 Rebiülevvel 1328 (28 Mart 1910).
[40] BOA. DH. MUİ. 39-14, 23 Rebiülevvel 1328/ 21 Mart 1326 (3 Nisan 1910).
[41] BOA. DH. MUİ. 39-14, 26 Kanunısani 1325/27 Muharrem 1328 (8 Şubat 1910).

*İçerisinde turmuş demir kaplıdır ve Hacı Haso'nun hanesi dahi dört etrafı tehlikeli derecede çatlamıştır. Yusuf bin Yusuf hanesi dahi gayet tehlikeli bir derecede harap olup içerisinde oturmak gayrı kabildir. Bapir bin Şeref hanesi dahi yıkılıp bir kız çocuğu dahi altında kalarak vefat etmiştir. Zayiat olmuştur. Tahir bin Mehmet dahi hanesi harap olmuştur. Balada gösterilen hanelerin içerisinde Halit bin Maruf'un hanesi ve Hacı bin Salih haneleri dahi harap olup yıkılmıştır. Balada gösterilen hareketi arz şiddetinden bu kadar kalem hane ve iki masum bir kız bir oğlan çocuğu dahi hane altında kalıp ve başka zayiat dahi var ise derhatır olmadığından bu zayiatlar zuhura geldiğini karyemiz imam ve muhtar ve heyet-i meclis-i ihtiyariyelerimiz tarafından işbu mazbata temhiren tasdik olunur. 26 Kanunisani 1325/27 Muharrem 1328 (8 Şubat 1910)" imzalar; 4. aza Tayfur bin Mustafa, 3. Aza Koli bin İbo (?), 2. Aza Ömer, 1. Aza Behram, karye müdürü Resul, Zivzik Karye imamı Abdullah Şeref*.[42]

Mazbatada (tutanakta) dikkat çeken ilk şey "10 sene mukaddemen" tabirinin kullanılmış olmasıdır. Siirt bölgesinde meydana gelen depremlerle ilgili olarak arşiv vesikaları arasında bulabildiklerimiz 1907 tarihinde meydana gelenlerle ilgili olanlardır. Dolayısıyla makalenin ağırlığı bu konu üzerine olmuştur. Ancak komisyon tarafından on yıl önce tabirinin kullanılmış olması bizi 1900 tarihine kadar götürmektedir. 1900-1906 tarihleri arasında meydana gelmiş depremlerle ilgili vesikaya rastlayamadık. Ancak Kandilli Rasathanesi verilerine baktığımızda (1900 sonrası deprem kayıtları gösterilmektedir) 28 Nisan 1903 tarihinde saat 23.46'da 6,3 şiddetinde bir depremin meydana gelmiş olduğu görülmektedir. Hemen ardından 3 Mayıs'ta 4,9 şiddetinde bir depremin daha vuku bulduğunu görmekteyiz.[43] Dolayısıyla komisyonun on yıl önce tabirini kullanmış olması ve 1903 yılındaki depremin şiddetinin daha yüksek olması, tutulan tutanağın 1907 depremi ile ilgili olmayıp 1903 tarihinde meydana gelen depremi kastettikleri fikrini oluşturmaktadır.

Dâhiliye Nezareti tarafından 27 Şubat 1910 tarihinde bir kez daha Bitlis Valiliğinden bilgi istenmiştir. Kasım bin Aziz ve arkadaşlarının 1 Aralık 1909 tarih ve 439 nolu tahrirat ile gönderilen dilekçeleri üzerine yapılan araştırmaların neticesinin biran evvel gönderilmesi tebligatında bulunulmuştur.[44] Bunun üzerine Dâhiliye Nezareti'ne 11 Nisan 1910 tarih ve 226 nolu yazı ile son durum aktarılmıştır. Verilen cevabi yazıda; Şirvan'ın Zivzik köyü'nden Aziz bin Kasım ve diğer arkadaşlarının beyanlarının gerçek dışı, müracaatlarının asıl maksadının bu yolla ellerine bir şeyler geçirmek olduğu, bu durumun kendilerine Siirt Mutasarrıflığı tarafından bildirildiği, vali

[42] BOA. DH. MUİ. 39-14, 26 Kanunısani 1325/27 Muharrem 1328 (8 Şubat 1910).
[43] http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/mudim/il.asp (Erişim tarihi 21.03.2020).
[44] BOA. DH. MUİ. 39-14, 14 Şubat 1325 (27 Şubat 1910).

vekili Selim tarafından telgrafla arz edilmiştir.[45] Bu cevap ile epey zamandır bir kısım idarecileri meşgul eden deprem olayı ve sonrasındaki gelişmeler son bulmuştur.

## SONUÇ

Bitlis dolaylarında meydana gelen, Siirt çevresinde ise en fazla Zivzik köyünde etkili olduğu anlaşılan depremden yıllar sonra başta Sadaret olmak üzere devlet kurumlarına dilekçeler verilmiş ve mağduriyetler bildirilmiştir. Devlet yönetimi ilk günden itibaren olayın üzerine ciddiyetle durmuş ve tahkikatlar yaptırmıştır. Vesikalardan ve Kandilli Rasathanesi verilerinden de 1903 ile 1907 tarihlerinde Siirt ve çevresini de ciddi şekilde etkileyen, can ve mal kaybına sebep olan depremlerin meydana geldiği tespit edilmiştir. Kandilli'nin verilerinde tarihler net verilirken, vesikalarda o günün şartlarında, zamanında kayıt altına alınmadığı için kesin tarih verilmemektedir. Özellikle vatandaşların verdikleri dilekçelerde net bir tarih verilmediği gibi muğlâk ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu muğlâklık deprem tahribatını araştırmakla görevlendirilen komisyonun tutanaklarına da yansımıştır.

1907 yılının Mart ayında vuku bulan ve ciddi şekilde hasara yol açan depremden epey zaman sonra başta Sadaret olmak üzere devletin üst kurumlarına dilekçe ile başvuran bir kısım Zivzik köylüleri perişan vaziyetlerini gerekçe göstererek, köylerine dönebilmek için yardım talebinde bulunmuşlardır. Sultan Abdülhamid dönemini kastederek, geçmişte uğradıkları mağduriyetin giderilmesini yeni dönemin Meşrutiyet Hükümetinden talepte bulunmuşlardır. Onlara göre istibdat döneminde kendileriyle ilgilenilmemiş, haneleri harap olduğu için sağa-sola savrularak göç etmişler ve bir kısmı da İstanbul'a gelip yerleşmiştir. Ancak burada da perişan olmuşlardır.

Zivzik Köylülerinin vermiş bulunduğu dilekçe devlet idaresini epeyce meşgul etmiş ve bir dizi yazışmalara konu olmuştur. İddia edildiği gibi evlerinin hasar durumunun tespiti ve deprem zayiatının ortaya çıkarılması için görevlendirmeler yapılarak yeni bir komisyon oluşturulmuştur. Aralarında Zivzik Köyü muhtarı ve imamının da bulunduğu komisyon, araştırmalarının sonucunu kayıt altına alarak durumu Siirt Mutasarrıflığına bildirmiştir. Komisyonun raporu, Siirt Mutasarrıflığı ve Bitlis Vali Vekilliğinin sonuç olarak gönderdikleri telgraflarda durum tespiti yapılmıştır; Söz konusu kişilerin iddiaları gerçek dışıdır. Bunlar meydana gelen depremi gerekçe göstererek bir şeyler elde etmeye çalışmaktadırlar.

[45] BOA. DH. MUİ. 39-14, 29 Mart 1326 (11 Nisan 1910).

## KAYNAKÇA / REFERENCES

### Arşiv Kaynakları

BOA. Y. PRK. UM 19-64, H. 01.04.1308 (14 Kasım 1890).

BOA. DH. MKT. 1156-45, 16 Safer 1325 (30 Mart 1907).

BOA. DH. MKT. 1156-45, 19 Mart 1323 (1 Nisan 1907).

BOA. DH. MKT. 1156-45, 21Mart 1323 (3 Nisan 1907).

BOA. DH. MKT. 1156-45, 21 Mart 1323 (3 Nisan 1907).

BOA. DH. MKT. 1156-45, 22 Mart 1323 (4 Nisan 1907).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 18 Za 1327 (1 Aralık 1909).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 27 Nisan 1326 (10 Mayıs 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 11 Teşrinisani 1325 (24 Kasım 1909).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 14 Teşrinisani 1325 (27 Kasım 1909).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 1 Şubat 1325 (14 Şubat 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 17 Rebiülevvel 1328 / 15 Mart 1326 (28 Mart 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 23 Rebiülevvel 1328/ 21 Mart 1326 (3 Nisan 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 26 Kanunısani 1325/27 Muharrem 1328 (8 Şubat 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 14 Şubat 1325 (27 Şubat 1910).

BOA. DH. MUİ. 39-14, 29 Mart 1326 (11 Nisan 1910).

### Telif Eserler

Anadolu, N. C. & Kalyoncuoğlu, Ü. Y. (2010). Güneydoğu Anadolu bölgesi'nin depremselliği ve deprem tehlike analizi. Süleyman Demirel Ü. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 84-94.

Çalım, G. (2019). *İsale Hatlarında Deprem Riski: Yöntem Geliştirme ve İstanbul için bir Uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İnşaat Mühendisliği ABD.

Gündüz, A. (Mart 2017). 1914-1926 yılları arasında Bitlis, Siirt ve Siirt'in ilçelerinde yaşayan aşiretler. TİDSAD, 4(10), 58-91.

İmamoğlu, M. Ş. & Çetin, E. (2007). Güneydoğu Anadolu bölgesi ve yakın yöresinin depremselliği. D.Ü. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 93-103.

Koç, S. (2004). *1923-2000 Yılları Arasında Türkiye'de Doğal Afetler: 1999 Marmara Depremleri Hakkında Haber Söylemleri ve Kamuoyu Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitütüsü, Gazetecilik ABD.

Kotan, T. (2016). *Erzurum'daki Betonarme Binaların Malzeme ve Taşıyıcı Sistem Özellikleri Bakımından Deprem Güvenliğinin Araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi FBE.

Sür, Ö. (2020). *Türkiye'nin Deprem Bölgeleri*. http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/tucaum2_3.pdf, Erişim tarihi: 11.08. 2020.

Şentürk, E. (2018). *Türkiye'de Depremlerin Sismik-İyonosferik Öncüllerinin GPS/GNSS Ölçüleriyle Zamansal, Mekansal, Spektral ve İstatistiksel Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Jeodezi ve Jeoinformasyon Mühendisliği ABD.

Ürekli, F. (2000). *İstanbul'da 1894 Depremi*. 2. Baskı. İletişim yayınları. http://www.siirt.gov.tr/zivzik-nari, Erişim tarihi: 12.08.2020.

https://islamansiklopedisi.org.tr/ravza-i-mutahhara, Erişim tarihi: 12.08.2020.

http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/mudim/il.asp, Erişim Tarihi: 21.03.2020.

https://www.nufusune.com/28014-siirt-sirvan-dislinar-koy-nufusu, Erişim tarihi 12.08.2020.

https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 12.08.2020.

http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ee9b8f616afde72_ek.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2020).

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3006-3031.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3006-3031.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46026

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 29.08.2020
**Kabul Tarihi:** 06.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 29.08.2020
**Accepted:** 06.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Aslan, E. (2020). Tarih öğretiminde görsel kullanımı, *Journal of History School*, 48, 3006-3031.

# TARİH ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL KULLANIMI

**Erdal ASLAN[1]**

## Öz

Tarih yazıcılığında ve öğretiminde görsel imgelerin kullanımı son derece önem taşımaktadır. Son yıllarda hazırlanan öğretim programlarında yer alan tarih konularının öğretiminde görsellere vurgu yapılmakta ve görsel kaynakların kullanımı önerilmektedir. Bu çalışma insanoğlunun en eski iletişim aracı ve tarihsel bilgi kaynağı olan görsel imgelerin tarih öğretiminde kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı tarih öğretiminde kuramsal ve uygulama boyutu açısından görsellerin tanıtılmasıdır. Araştırmada öncelikle özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkisi altına alan ve sosyal bilimlerin tüm alanlarında yoğun biçimde kullanılan görsel imgelerin tarih öğretimi ve tarih yazıcılığına sağlayabilecekleri katkı ele alınmış, görsel imgelerin insan yaşamı üzerindeki etkileri ve tarih öğretimi için kullanılabilecek olan belli başlı görsel imge türlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Sonrasında tarih derslerinde görsellerin kullanılmasının sağlayabileceği fırsatlar, kullanılmaları sırasında karşılaşılabilecek güçlükler, bunların üstesinden gelinebilmesi için ne yapılması ve nasıl kullanılması gerektiği ele alınmıştır. Son olarak da tarih öğretiminde geçmişe ilişkin imgeler barındıran görsellerin kullanımı için örnek bir "Görsel İnceleme Rehberi" sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Öğretimi, Görsel İmgeler, Tarih Yazımı, Görsel Öğrenme, Görsel Okur-yazarlık

[1]Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, erdal.aslan@deu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9267-9852

## Visual Use in Teaching History


### Abstract

The use of visual images is extremely important in historiography and history teaching. Visuals are emphasized and use of visual resources is recommended in the teaching of history subjects in the curriculum prepared in recent years. This study was carried out to create a theoretical framework on the use of visual images in history teaching which was oldest communication tool and historical information source of human beings. The aim of this study is to introduce visuals in terms of theoretical and practical dimension in history teaching. In the research especially the contribution of visual images which has influenced all areas of social life and is used extensively in all fields of social sciences since the beginning of the 20th century, to history teaching and historiography was discussed, effects of visual images on human life and what are the main types of visual images that can be used for teaching history are determined. Then, the opportunities that can be provided by using visuals in history lessons difficulties encountered during their use, and what to do and how to use it to overcome them were discussed. Finally, a sample "Visual Analysis Guide" has been presented for the use of images with historical images in history teaching.


**Keywords:** History Teaching, Visual Images, Historiography, Visual Learning, Visual Literacy

## GİRİŞ

Son 30 yıldır özellikle nitel araştırmalarda insanların içinde bulunduğu yaşam koşullarının anlaşılmasındaki katkısı nedeniyle görsellere ilgi oldukça artmıştır. Oldukça geniş bir yelpazede filmler, fotoğraflar, resimler, karikatürler, duvar yazıları, haritalar, diyagramlar, levhalar ve semboller biçimindeki görsel imgeler insan yaşamını yoğun bir kuşatma altına almıştır. İmgeler bir kültürün bütününü tanımlarken geçmiş varoluşlarımız hakkında temel bilgiler verirler. İmgeler yeniden yaratılmış ya da yeniden üretilmiş görünümlerdir. İmgeler ilk kez ortaya çıktıkları yerden ve zamandan –birkaç dakika ya da birkaç yüzyıl ya da bin yıl için oluşturulmuş görünümlerdir. Her imgede bir görme biçimi yatar. İmgeler orada bulunmayan şeyleri gözde canlandırmak amacıyla yapılmışlardır. Ancak imgelerin zamanla canlandırdıkları şeylerden daha kalıcı oldukları anlaşılmıştır. İmgeler nesnelerin ya da bir zamanlar insanların nasıl göründüğünü de anlatan kanıtlardır (Berger, 2008, s.10). İmgeler, geçmişteki yöntem seçimlerimize bir alternatif olarak araştırmalar için farklı biçimde düzenlenmiş daha önemli veriler de sağlar (Prosser, 1998, s.1).

İmgeler bilgi kaynağı ya da kanıt olarak, pek az çalışmada metodolojik olarak incelenmiş ve çözümlenmişlerdir. İmgelerin etkili ve belirleyici bir

biçimde tarihsel güç olarak kullanıldıkları durumlar da vardır. İmgeler ulusların kaderini etkileyebilecek olaylarda olduğu kadar ekonomik dalgalanmalar ve iklim değişikliklerine kadar pek çok durumda yoğun olarak propaganda kampanyalarında ikna amacıyla kullanılmştır. Görsel imgeler tarihsel araştırmalarda bir araç olarak kullanıldıklarında son derece yararlı olabilmektedirler. Görsel imgeler tarihsel amaçlı olarak iki türlü kullanılabilirler. Görsel imgeler ilk olarak, sosyo-tarihsel güçlerin doğuş, yayılış, işlev ve ideolojileri ile yaşamlarını nasıl sürdürdüklerine, ikinci olarak da sosyal ve tarihsel, düşünsel yapılardan, koşullar ve olaylardan nasıl etkilendiklerine ilişkin sorulara yanıt verirler.

Görsel imgeler sadece resimli sözcükler ya da yazılı anlatılar içermez. Dolayısıyla tarihsel araştırmalar görsel verileri, araştırma süreçlerinin bir parçası olarak dikkate almadıkları takdirde çok sınırlı bir çerçeveye odaklanırlar (Perlmutter, 1994, s.167-168). Görsel imgelerden yararlanılması tarihsel olguları bütün boyutları ile ortaya çıkartarak akademik tarihin yeni yorumlara kavuşmasını sağlayacağı gibi, özel olarak, tarih ve daha geniş anlamda sosyal bilimlerin diğer alanlarında yapılan araştırmaların sonuçlarının topluma ve sıradan insanlara aktarılmasında önemli avantajlar sağlayacaktır (Acun, 2004, s.96). Ancak görsel imgeler tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Mucizeler yaratan büyülü araçlar da değillerdir. İçerdikleri anlamlar çözümlenip yeniden üretilmedikleri zaman estetik unsurlar olarak kalacaklardır. İşlevsel olabilmeleri, anlamlarının ve bağlamlarının doğru bir şekilde okunmalarına ve ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bunun başarılabilmesi için ise belirli bir düzeyde görsel okur-yazarlık becerisi gereklidir.

Görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanan (Heinich, Molenda ve Russel, 1999; Alpan, 2008, s.75) *"görsel okuryazarlık"* kavramı gelişmiş ülkelerde 1960'ların ortalarından itibaren duyulmaya başlanmıştır. Son derece çağdaş bir kavram olmasına karşın, düşünce olarak yeni olduğunu söylemek güçtür. Bazı Antik Çağ düşünürleri görsel iletişim için çeşitli imgeleri yeğlemişlerdir. Tıp alanında Aristoteles anatomik resimlemeleri kullanmıştır. Matematikte, Phythagoras, Socrates ve Platon geometri öğretmek için görsel imgelerden yararlanmışlardır. Leonardo da Vinci büyük miktarlarda bilgiyi ve veriyi kaydetmenin olanaksızlığının farkına vardığında, sözcükleri farklı görünümlerdeki çizimlere dönüştürmüştür (Stokes, 2001, s.11). 20. yüzyılın başlarında Witgenstein, insan bilgisinin ve anlamının nasıl mümkün olabileceğini anlatmaya çalışırken resimler de dâhil olmak üzere birçok görsel örnek kullanmıştır. Bunu yaparken *"bir resmin gerçeğin bir modeli olduğu"* gibi *"bir önermenin de gerçeğin bir resmi olduğunu"* öne sürmüştür (Bernard, 2002, s.18-19). Böylece binlerce sözcükle anlatmak durumunda

kalacakları ve yine de okuyucularının zihinlerinde tasavvur etmekte/ imgelemekte zorlanacakları pek çok ayrıntıyı canlı olarak betimleyebilme olanağı bulmuşlardır.

## YÖNTEM

Araştırma nitel yöntemlerinden tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Geçmişte veya günümüzde var olan bir durumun kendi koşulları içerisindeki yerini belirlemek amacıyla (Karasar, 2016) başvurulan tarama modelinde incelenme konusuyla doğrudan ya da dolaylı veriler içeren dokümanlar incelenerek içeriklerinin analizine dayalı olarak yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada görsellerin tarih öğretiminde kullanımına ilişkin farklı disiplinleri kapsayan literatür, görsel ve tarihsel dokümanlar incelenerek içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen yazılı, çizili, görsel, nesene ve dijitalden oluşan kaynak dokümanların içerik analizlerinden elde edilen veriler tarih yazım ve öğretiminde kullanım durumları açısından belli kategoriler altında işlenmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Verilerin incelenmesinden elde edilen bulgular belli kategoriler altında sınıflandırılarak tarih öğretinde görsel kullanımına yönelik kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve tarih öğretiminde her türden görselin incelenmesinde rehber olarak kullanılabilecek bir rehber oluşturulmuştur. Tarihçiler ve Görsel İmgeler, Tarih Öğretimi ve Görsel İmge Kullanımı, Bu kategoriler; Tarih Öğretiminde Görsel İmgelerin Avantajları, Neden İmgelerle Öğrenmeliyiz? Görsellerin Kullanımında Karşılaşılabilecek Sorunlar Nelerdir? Görsellerin Kullanımında Nelere Dikkat Edilmelidir? Görsel İmgeleri Nasıl Kullanılmalıdır? başlıkları altında yorumlanmıştır.

### Tarihçiler ve Görsel İmgeler

Görsel kaynaklar ve malzemeler günümüzde sosyal bilimler arasında yaygınlık kazanmasına karşın, tarih yazıcılığında ve öğretiminde kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır. Bunun en önemli nedeni, tarihçilerin geçmişle ilgili tasvirlerini oluştururken *"kaynak"* olarak büyük bir bölümü devletlerin resmi yazışmalarından oluşan arşiv belgelerini kullanmaları, araştırma nesnesi olarak,

iktidarı ve onun çevresinde biçimlenen; savaşları, siyasal anlaşmaları, devlet kurumlarını ve uzantısında ortaya çıkan gelişmeleri esas almalarıdır. Tarihçilerin bu tutumları, imgeleri ve onların sunduğu anlam derinliğini yeterince ciddiye almayışlarına ve oluşturdukları geçmiş örüntülerinin ve tarihsel tasvirlerin, geçmişi gözlenebilir kılan bu somut tarihsel kanıtlardan yoksun kalmasına yol açmaktadır. Burke'nin (2003, s.9) ifadesiyle *"Tarihçiler imgelerden yararlandıklarında bile, bunları kitaplarında yorumsuz bir şekilde kullanır ve tasvirlere sadece birer resim olarak yaklaşırlar. İmgenin metin içine alındığı durumlarda, bu kanıtlar yeni yanıtlar sunmak veya yeni sorular yöneltmekten ziyade, yazarın başka yollarla zaten varmış olduğu çıkarımları göstermek amacıyla"* kullanılır. Kuşkusuz tarihçilerin bu tutumlarının altında yatan en önemli nedenlerden birisi mesleki eğitim süreçlerinde "sanat tarihi" alanında bilinçlendiren, görsel okur-yazarlıklarını etkinleştiren ve "estetik" duygularını geliştiren bir kaygıdan uzak olarak yetişmeleridir.

Dünya genelinde başlangıçta görsel imgelere karşı ilgi gösteren tarihçiler daha çok *"yazılı belgelerin nadir olduğu veya hiç bulunmadığı dönemler üzerinde çalışan uzmanlardı"* (Burke, 2003, s.9). Özellikle, tarih öncesi dönemler üzerine çalışan uzmanlar, görsel imgelerden yararlanarak geçmişi yeniden oluşturma konusunda öncülük yapmışlardır. Tarih öncesini inceleyen araştırmacıları orta çağ uzmanları izlemiştir. Tarih yazımında görsellerden yararlanma konusunda takındıkları çekingen tutuma rağmen, tarihçilerin son dönemlerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı dönüşümler, bilgiye ulaşma ve işleme sürecinde sağladığı avantajlardan dolayı görsellere karşı, eskisine kıyasla, daha fazla bir ilgi ve eğilim içerisindedirler (Aslan, 2008, s.83). Kuşkusuz tarihçilerin bu ilgi ve eğilim içerisine girmelerinde okuyucu kitlelerden ve kamuoyundan görsel imgelerle desteklenmiş olan çalışmalara karşı artan talebin önemli bir payı vardır. Yaşanan baş döndürücü görsel tahakküm, tüm bilim dalları gibi tarihin ve tarihçilerin görsel imgelere karşı daha fazla ilgi duymasına neden olmaktadır.

Türkiye'de tarihçiliğin genel durumuna bakıldığında, geçmişi yeniden anlamlandırarak inşa etme sürecinde görsel imgelerin kullanım düzeyinin oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Görseller, genellikle yazılı metinleri süsleyen tasarım öğeleri olarak yer bulabilmektedir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde, yapılan araştırmalarda görsellerin kullanımının yöntem açısından eksik kaldığı görülmektedir. Türkiye'de, görsel kaynakların tarih araştırmalarında kullanımının sağlayabileceği fırsatlar ve yöntem konusunun işlenmesi birkaç yayınla sınırlı kalınmış olması (Acun, 2004; Danacıoğlu, 2001; Faroghi, 1999; Yalçın, 2010) oldukça düşündürücüdür. Türkiye'deki tarih ve tarih öğretmenliği bölümlerinin neredeyse tamamına yakınında öğretim

programlarında sanat veya sanat tarihi ile ilgili bir ders yoktur. Tarih bölümlerinin birkaç istisnası dışında aynı çatıyı paylaştıkları sanat tarihi bölümünden bu yönde bir talebin olmayışı oldukça düşündürücüdür. Ancak tek neden bu değildir. Tarihçiliğin günümüzün dünyasında ulaştığı boyutların izlenememiş olmasının da önemli bir rolü vardır. Tarihçiliğin içinde bulunduğu evren, imgelerin tarihçilerce göz ardı edilmiş olmasına, hatta henüz yeterince keşfedilememiş olmasına neden olmuştur. Tarihçiliğin ve tarih eğitiminin önünü tıkayan en önemli engel, bu alanın konular, kavramlar, yöntemler ve kaynaklar yönünden ulaştığı zenginliğin henüz bilincinde olmayan gelişmelere karşı son derece kapalı kalmış bir tarihçi kuşağının hâkimiyeti altında sürdürülmesidir. Bunun yanı sıra tarihçilerin siloları ve mühimmat ambarları konumunda olan arşivlerin durumu da son derece kısıtlayıcı bir etki yaratmaktadır. Arşivcilerin ve arşivciliğin kendi alanındaki gelişmeleri, malzeme çeşitliliğini ve teknolojik ilerlemeleri yeterince izleyememesi, tarihçileri sınırlı olanaklarla yetinmek durumunda bırakmaktadır.

## Tarih Öğretimi ve Görsel İmge Kullanımı

Görsellik her geçen gün gündelik yaşamımızın tüm alanlarını son derece güçlü ve etkili bir biçimde yönlendirerek denetim altına almaktadır. Böyle bir dünyada görsel imgeler tüm öğretim alanlarında olduğu gibi tarih dersleri için de son derece önemli bir değer taşırlar. Çocuklar çok erken dönemlerden itibaren televizyon görüntüleri, resimli kitaplar, çizgi romanlar, dergiler ve internet sayfaları gibi farklı tür görüntüleri izleme eğilimindedirler ve bundan büyük bir keyif alırlar. Görsel imgelerin olağanüstü bir gücü vardır ve tüm medya ile reklamcılık sektörü tarafından etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Özellikle çocukların günlük yaşamla başa çıkabilmek için bunları etkili bir biçimde okumaya ve yorumlamaya gereksinimleri vardır. Üstelik bu görsel imgeler hem geçmiş hakkında kanıtlar sunan kaynaklar, hem de büyüleyici öğretim araçları (Turner-Bisset, 2005, s.59) olarak işgal ettikleri yerle çocukların yaşamlarının önemli bir parçasını oluştururlar.

Görsel imge kullanımının sağlayabileceği avantajlar, tarih yazıcılığına kıyasla okullarda tarih derslerinin öğretimi alanında daha erken anlaşılmıştır. Örneğin İngiltere'de daha 1930'da *Tarih Kurumu Resimler Komitesi* Miss Dymond'un yönetiminde, *Okullarda Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Bir Resimler Listesi*'ni derlemiştir. O zamandan beri resimlerin sağlanmasında ve talebinde önemli değişimler yaşanmıştır. Sunulan görsel malzemelerin önemli bir bölümünü, çeşitli büyüklüklerdeki fotoğraflar ve kartpostallardan oluşan bir liste oluşturmaktadır. Listede, resimli malzemelerin kullanılmış olduğu okul ve kolej kitapları önemli bir yer tutarken, diğer görsel yardımcılar henüz oluşum düzeyindedir. 1930'larda eğitim amaçlı birkaç film yapılmıştır ve değerine ilişkin

araştırmalar henüz başlangıç aşamasındadır. O tarihten günümüze film yapımında büyük gelişmeler görülmüştür. Canlı haritalar, diyagramlar, çizimlerdeki ilerlemelere bağlı olarak eski filmler kısmen yeniden çekilmiştir. Üstelik seslerin kullanılması filmleri doğrudan öğretici kılmıştır. Dolaplarda saklanmış çeşitli resimler yaygın olarak geçmiş tarihsel dönemlerin atmosferinin yaratılmasında, geçmişin canlandırılmasında ve hayal gücünün harekete geçirilmesinde kullanılmıştır. Üstelik bunlar çocukların ve öğrencilerin ilgisine göre detaylı ve orijinal resimler kullanılarak hazırlanmıştır (Williams, 1962, s.5).

Gençlerin yaygın olarak kitaplardan çok ekran (medya) yoluyla bilgiye ulaştıkları görsel bir dünyada yaşıyoruz. Bu yüzden tarih öğretiminde görsellerin kullanımı büyük bir potansiyele sahiptir. Çocukların karmaşık düşünceleri gözünde canlandırmalarına ve konuları kavramalarına yardım ederler. Yapılan son bilişsel araştırmalar, eğer uygun bir biçimde kullanılırsa bazı öğrenciler için "görsel-uzamsal" bir öğrenme yaklaşımının, sadece faydalı olmadığını, aynı zamanda, son derece gerekli olduğunu da ortaya koymaktadır. İkinci olarak, görsel canlandırıcıların kullanımı, özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar için "kapitalizm", "sosyalizm", "feodalizm", "demokrasi" gibi anlaşılmaz ve yabancısı oldukları bazı kavramların öğrenilmesinde son derece yararlı olabilir. Bu yüzden görseller bu tür kavramları hem "anlamak", hem de günlük yaşamda nasıl dönüştürüldüklerini "anlamlandırma" açısından çocuklara ve öğretmenlere önemli avantajlar sağlar. Özellikle, bu tür konuların doğasından gelen kavramsal güçlüklerden doğan sorunların üstesinden gelinmesine katkıda bulunurlar (Davies, Linch & Davis, 2005, s.15). İster fotoğraf ister karikatür ister sinema filmi biçiminde olsun, görsel imgeler 20. ve 21. yüzyıl boyunca kendimize ve çevremizdeki dünyaya ilişkin izlenimlerimizin şekillenmesinde önemli rol oynamış ve yakın geçmişi hatırlamamız için referans noktaları sağlamışlardır.

Tarih öğretimi amacıyla kullanılabilecek "görsel kaynaklar" son derece geniş bir yelpazeye yayılmış olan geçmişe ilişkin mesajlar taşıyan ve ileten imgelerden oluşur. Fotoğraflar, resimler, portreler, ilanlar, kartpostallar, kitap resimleri, televizyon görüntüleri, gravürler, karikatürler, krokiler, çanak çömlek resimleri, pul resimleri, destan resimleri (mitolojik resimler), levhalar, heykeller, sikkeler, yontular gibi (Huges, Cox & Goddard, 2000) daha pek çoğunun eklenebileceği şeyleri kapsar. Tarih yazımında ve öğretiminde kullanılabilecek görsel materyallerin neler olabileceğine ilişkin yaklaşımlar bu konu ile ilgili yazın incelendiğinde (Bage, 2000:99-104; Bisset, 2005, s.59-60; Card, 2008; Dareke & Nelson, 2005, s.177-180; Davies, Linch & Davis, 2005, s.15-53; Edinger, 2000, s.29-30; Galgano, Arndt ve Hyser, 2008, s.63-65; Nichol & Dean, 1997, s.47-66) daha çok öğretim yöntem ve teknikleri açısından bir sınıflandırmaya gidildiğini göstermektedir. Tarih öğretiminde ele alınan konunun anlamlandırılması ve

anlamlarının yeniden üretilmesine katkıda bulunan, yardımcı olan bir bilgi kaynağı olmaktan çok, elde var olan bilgiyi iletmeye yarayan ve daha çok teknolojik boyutlu yardımcılar olarak kullanılan episkop, film, televizyon, video, tepegöz gibi araçsal boyutlu tasnifler de yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmalarda tarihsel bilgi kaynakları ile araçsal boyutları arasında bir ayrıma gidilmeksizin sıralanmışlardır. Bu tür sınıflandırmalarda işin tarih yazıcılığı boyutunun geri planda kaldığı dikkat çekmektedir.

Görsel imgelerin, insani toplumsal yaşam üzerindeki etkisinin yanı sıra, tarih yazıcılığı ve öğretimi içerisindeki yeri irdelendiğinde, geçmişe ilişkin tarihsel kurguların oluşturulması açısından son derece önemli bir yer tuttuklarının öncelikli olarak anımsanması gereklidir. Görsel imgelerin tarih yazımı ve öğretimi açısından kullanımına yönelik bir sınıflandırmanın görsel imgelerin genel öğretim amaçlı araçsal kullanımlarına yönelik sınıflandırmalardan bazı farklılıklar göstermesi beklenir. Görsel imgeler tarihin yeniden oluşturulmasına ve aktarılmasına yarayan öğeler olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

1. Resimler ve tablolar: Duvar resimleri, birey, grup, manzara resimleri, dinsel resimler, tarihsel resimler ve objelere ait resimler ve tablolar.
2. Fotoğraflar: Obje, bireysel ve toplu fotoğraflar, kartpostallar, manzara fotoğrafları, belgesel ve tarihsel fotoğraflar.
3. Karikatürler.
4. Kartografik kaynaklar: Atlaslar, haritalar; duvar haritaları, krokiler, planlar ve çizimler.
5. Minyatürler ve gravürler.
6. Filmler: Sinema filmleri, belgesel filmler, reklam filmleri, televizyon haber programı filmleri ve eğitim amaçlı filmler.
7. Müzelik malzemeler ve kolleksiyonlar (farklı amaçlar ve kullanımlar için üretilmiş olan geçmişe ait nesneler)i
8. Maketler veya modelleri.
9. Gazeteler ve dergileri.
10. Afişler, posterler ve ilanlari.
11. Grafikler, diyagramlar.
12. Dijital tasarımlar ve ürünler: Dijital ortamlara taşınmış her tür görüntü, animasyon ve oyunlar.

Tarihin yeniden oluşturulmasına ve aktarılmasına yarayan öğeler olarak yukarıda belirtilen her bir görsel imge türü, kaynak/kanıt temelli tarih öğretiminde önem arz etmektedir. Türkiye'de tarih eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan incelemelerde öğretimde tarihsel kaynak kullanımının önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir. Her düzeyden öğrenciler ve öğretmenler, yeni öğretim teknolojilerine karşı yoğun bir ilgi göstermektedirler.

Tarih eğitimi alanında yapılan araştırmalar (Akbaba, 2003; Akbaba, 2005a; Akbaba, 2005b; Akbaba, Keçe & Erdem, 2012; Alabaş, 2007; Aslan & Turan, 2016; Ata, 2002; Çulha Özbaş, 2010; Demircioğlu, 2005; Demircioğlu, 2012; Demircioğlu, 2013; Dilek, 2009; Dilek & Alabaş, 2010a; Doğan, 2007; Işık, 2008; Kılınç, 2006; Karabağ & Aydoğan, 2020; Öztaş, 2007; Öztaş, 2017; Safran, 2006; Şahingöz & Akbaba, 2009; Turan & Aslan, 2015; (Yapıcı) Dilek, 2010) tarih öğretiminde kaynak kullanımının öğrencilerin tarih derslerine yönelik ilgi ve başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar aralarında görsel imgelerin de bulunduğu kaynakların kullanımını tarih öğretimi için cazip hale getirmektedir.

Tarih öğretiminde görsellerin kullanımı konusuna dikkat çeken araştırmalar sınırlı sayıda da olsa var olmasına karşın kuramsal ve uygulamaya dönük boyutlarıyla görsel imgelerin öğretim materyali olarak kullanımının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada ilgili literatüre katkı sağlamak amacıyla görsel imgelerin tarih öğretimindeki yeri ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı tarih öğretiminde kuramsal ve uygulama boyutu açısından görsellerin tanıtılmasıdır. Çalışmada genel olarak görsel imgelerin tarih derslerinde kullanılmalarının öğrenme açısından sağlayacağı avantajlar, kullanımları sırasında karşılaşılabilecek güçlükler ve bunların üstesinden gelebilmek için dikkat edilmesi gerekenler ve bir öğretim materyali olarak görsel imgelerin nasıl kullanılması gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Bu nedenle yukarıda sıralanan görsel tarihsel kaynakların her birinin ayrı ayrı incelenmesi yerine, genel olarak tümünü kapsayacak biçimde genel bir çerçeve sunulması esas alınmıştır.

## Tarih Öğretiminde Görsel İmgelerin Avantajları: Neden İmgelerle Öğrenmeliyiz?

Öğrencilerin bir bölümü işiterek, bazıları dokunarak, büyük çoğunluğu ise görsel olarak öğrenirler. Bireylerin yaklaşık olarak % 65 en etkili biçimde, yazılı bilgileri not ederek, diyagramlar ve resimlere dönüştürerek görsel olarak öğrenmektedirler (Grangwer, 2009, s.17). Yine, Dale'in yaşantı konisine göre de öğrenciler öğrenmenin gerçekleşmesinden iki hafta sonra; okuduklarının yüzde onunu, duyduklarının yüzde yirmisini, gördüklerinin yüzde otuzunu hem görüp hem duyduklarının yüzde ellisini, görüp, işitip ve söylediklerinin yüzde seksenini, görüp, işitip, dokunup ve anlattıklarının yüzde doksanını öğrendiklerini göstermektedir. Lee'ye (1984, s.162-163) göre; *"sözel"* ve *"görsel"* yöntemlerle yapılan öğretim arasındaki sonuçlar karşılaştırıldığında öğrenciler çeşitli görsel materyallerin kullanıldığı dersleri daha büyük bir ilgiyle karşılamaktadır. Görsel materyaller kullanılarak öğretim yapılan öğrenciler

kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamaya karşı daha istekli davrandıkları gibi soruların yanıtlarını eksiksiz olarak vermektedir. Tarih öğretimi açısından bakıldığında, görsel imgeler farklı tarihsel konulara yönelik geniş bir içerik sunarak, konuların kimi ayrıntılarını daha belirgin hale getirerek ve dersleri ilginç kılarak öğrencilerin duygularına hitap etmektedir. Bu nedenle görsel imgeler öğrencilerin ilgisini canlandırarak öğrenmenin hızı ve etkililiği üzerindeki olumlu sonuçlarıyla alternatif öğretim araçları olarak öne çıkmaktadır.

Doğru ve yerinde kullanıldıklarında, tarih derslerinin görsel bilgi kaynakları ve yardımcıları olarak da nitelendirebileceğimiz imgeler, dersleri renklendirerek ilgiyi artırırken çocukları daha çok öğrenmeleri yönünde motive ederler. Bu motivasyon öğrencilerin öğrenme hızlarını artırırken aynı zamanda kalıcı olmalarını da sağlar. Bu durum özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Örneğin saldırı halindeki bir ordunun kale duvarlarına tırmanışını ve ümitsizce bu saldırıya karşı koymaya çalışan askerleri gösteren bir resim her iki ordunun stratejileri, güçleri ve zaafları hakkında son derece aydınlatıcı bilgi sunabilir. Çocuklar resmi analiz ederek savaşın nasıl yapıldığını, kalenin işlevini ve izlenen stratejileri daha etkin bir biçimde anlayabilirler. Tarihin görsel yardımcıları geçmişi canlandırarak çocukların onu yakından hissetmelerini ve etkin katılımcılar olmalarını sağlar. Aynı zamanda, farklı dünyaları sınıfa öğrencilerin ayağına kadar taşıyarak öğretmenlerin işini kolaylaştırırlar (Pathak, 2003, s.64). Görselleştirme hayal gücünün olağanüstü sıçramalar yapmasına, gerçek olanla gerçeküstü olanın imkânsız gibi görünen biçimlerde yan yana getirilmesine ve fantezi ile gerçekliğin bütünleştirilmesine olanak tanımaktadır. Bir çocuk bir öykü dinlediğinde, bu melez ve öngörülmez süreci bütün gücüyle, anlatı öğelerini görselleştirmekte kullanır. Bunu başarabilmesi, öyküdeki temsillerin etkisi ya da gücü olduğu kadar, dinleyicinin hayal gücünü kullanma kapasitesiyle de yakından ilgilidir (Burnett, 2007, s.272-273).

Görsel kaynakların tarih öğretimine sundukları katkı, beş maddede ifade edilebilir. Bunlardan ilki görsel imgelerin çok özel bilgi ve bakış açısı sunarak sınıfta öğretilen konuları belirgin hale getirmesidir. Görsel materyaller uyarıcı ya da kanıt olarak kullanıldıklarında, geleneksel yazılı belgelerle ulaşılması mümkün olmayan tarihlere, örneğin belirli kültürel tarihlere erişmemizi sağlarlar (Card, 2008, s.1). İnsanların kendilerine ve içinde yer aldıkları dünyaya ilişkin nasıl bir öznel içgörü içinde bulundukları genellikle görsel malzemelerde görülebilir. Bu açıdan sundukları özel bilgi ve bakış açıları, öğrencilerin ilgisini cezbederek derse yoğunlaşmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, haritalar, bezemeli tabaklar, adak imgeleri, taş bebekler ve erken dönem Çin imparatorlarının mezarlarına gömülen pişmiş toprak askerler, tezhipli

elyazmaları, Orta Çağ kilise sunaklarındaki panolar gibi daha pek çoklarını ekleyebileceğimiz görsel imgelerin tarihçiler için söyleyebilecekleri çok şey vardır (Burke, 2003, s.16-17). Öğrencilerden de bunların değerlendirmelerinin istenmesi onlara farklı bakış açıları sunabilecektir. Görsel imgelerde yer alan şeylerin neye benzedikleri ne zaman yapıldıkları ne işe yaradıkları, ait oldukları dönemlerin insan yaşamlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarla tarihsel anlamaya da katkıda bulunurlar (Dilek, 2007, s.72). Faroqhi (1999, s.110-177) de minyatürler, halılar kilimler, mimari, fotoğraf, resimler, tablolar, karikatürler, haritalar, çizimler, Osmanlı devlet ve toplumsal yaşamının farklı boyutları konusunda son derece canlı ve eşsiz görünümler sunduğunu, gündelik yaşam, giyim kuşam ve beslenme alışkanlıkları, üretim biçimleri, araç-gereçler, törenler, gelenekler, görenekler, adetler, eğlence biçimleri hakkında görünümler verdiğini belirtmektedir. Bu açılardan da görsel imgeler özel bilgiler sunarak öğrencilerin bakış açısı geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Görsel kaynakların tarih öğretimine sundukları katkının ikinci boyutu ise yaratıcı öğrenmeyi teşvik etmesidir. Görsel bellek daha önceden görme duyumuz ve uyaranlarla edindiğimiz görsel deneyimlerimizin saklandığı ve gerektiğinde kullanmak üzere alabildiğimiz bölümünü içerir. Yapılan araştırmalar görsel imge kullanımının yediden yetmişe tüm çocuklar ve yetişkinlerin anlama becerilerini geliştirdiğini, özellikle ortalama çocuklar için etkili bir strateji olduğunu, örneğin öğretimde resim kullanımının öğrencilerin anlama düzeylerini ve düşünme becerilerini geliştirdiğini, görsel imgelerden yararlanarak öğrenenlerin sınavlardan daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur (Kelly, 2007:9). Sir Lewis Namier'in belirttiği gibi; tarih öğrenmek için resim kullanıldığında tarihin araştırma konusu, insan ilişkilerini, eylemlerini, hangi şeyleri yaptıklarını, ne kadar yaptıklarını, değişmeyen zamanda ve yerde ortaya çıkan somut olayları, insanın duygu ve düşüncelerinin temel bilgisini öğrenmek amaçlanıyor.

Görsel kaynakların tarih öğretimine sunduğu üçüncü katkı çocuğun hayal gücünü geliştirmesidir. Resimlerin temel işlevlerinden birisi çocukların tarihsel problemlerin çözümünde hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olmaktır. Konuyu çok iyi bir biçimde sunulmuş olanaklar yardımıyla inceleyerek kavramalarına, doğru biçimde düşünmelerine ve aynı zamanda tarihsel araştırma hakkında bir şeyler öğrenmelerine destek sağlamaktır (Gravey & Krug, 1985, s.23). Hayalgücü gelişmiş olan yaratıcı çocuklar, kendilerine öğretmenleri tarafından sunulan karmaşık resimlerden çıkardıkları görsel mesajları, zihinlerinde anlamlandırarak geçmişe ait öykülerini kolaylıkla oluşturabilirler. Drake & Nelson'un da (2005, s.178) vurguladıkları gibi tarih derslerinde, Birinci Dünya Savaşı siper görüntüleri ya da kıtalar arası köle ticareti yapan bir gemiden insan manzaralarını içeren görüntüler sunulduğunda, öğrencilerin hayalgücünü

tarihsel gerçekliğe daha uygun ve güvenilir olarak oluşturdukları bilinmektedir. Görsel imgeler öğrencilerin geçmişe ilişkin bir hayali gerçeklik yerine, geçmişin yaşanmış olan gerçekliğine ilişkin daha "gerçekçi" bir hayalgücü kazanmalarını sağlamaktadır. Tosh'a (1997, s.118-120) göre teknik ve entelektüel donanım kadar, artık sağlam bir düşgücü de tarihçilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır. Tarih diğer sosyal bilim dallarından farklı olarak bünyesinde hayalgücüne fazlasıyla yer veren bir alandır. Hayalgücü sadece hipotezlerin formülasyonu ile sınırlı değildir. Tarihçilerin temel kaygısı geçmişi açıklamaktan daha çok, geçmişi yeniden kurma ve yeniden yaratmak, geçmişin nasıl yaşandığını gösterebilmektir. Bunun için geçmişin zihniyetine ve atmosferine düşgücü yardımıyla ulaşabilmesi gereklidir. Deneyimli bir gazete editörünün de ifade ettiği üzere *"tek bir haber fotoğrafı önemli ve karmaşık olaylara ilişkin izlenimlerimizi kalıcı kılma gücüne sahiptir"*. Böylece görsel malzemeler, öğrencileri pasif izleyiciler olmaktan çıkararak bakan değil, gören, algılayan ve algılarını işleyebilen aktif katılımcılar konumuna getirirler. Bu nedenle, böyle bir etki uyandırabilmesi için tarih öğretiminde kullanılan görsel malzemelerin onların hayal gücünü zorlayıcı ve besleyici bir biçimde oluşturulması, sunulması ve yeniden anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla, görsel imgelerin tarih öğretiminde kullanımı çocuğun hayal gücüne katkı sağlayabilecek önemli bir uyarandır.

Görsel kaynakların tarih öğretimine sunduğu dördüncü katkı ise empati duygusunun gelişimini hızlandırıp güçlendirmesidir. Tarihçiler başka bir zamanda, başka bir toplumdaki belli olayları hayal gücü yoluyla yeniden canlandırmaya çalıştığında olayın bir resmini yapmaya uğraşırlar veya onu çevreleyen düşünceleri ve duyguları yeniden yaratmaya çalışır. Bu tür tasvirler tarih öğretim yöntemi olarak kullanıldığında daha sempatik ve empatik gelmektedir (Gravey & Krug, 1985, s.26). Tarih öğretiminde tarihsel olgu ve bulguların yer aldıkları, kaynaklardan yararlanmanın öğrencilerin geçmişi anlamalarında ve tarihsel becerilerinin gelişmesinde son derece önemli etkileri olduğunu gösteren pek çok araştırma ve değerlendirme vardır. Tarih öğretimi genellikle yazılı metinler üzerinden yürütülen bir süreç olarak, öğrencilerin bu yazılı metinlerden hareketle geçmiş insan deneyimleri ve sonuçları hakkında bir izlenim edinmelerini esas almaktadır. Bu izlenimler büyük ölçüde, kaynak ve kanıtlardaki verilerin anlamlandırılması ve bunların yetersiz kaldıkları, boşlukta bıraktıkları durumlarda ise düş gücü yoluyla sağlanmaya çalışılır. Tarihsel imgelem, ya da düş gücü olarak adlandırılan bu durum tarihçilik uğraşında merkezi konumda bir role sahiptir. Tarihsel düşgücünün gelişimi ise, geçmişte yaşamış olan insanların inançlarını, değerlerini, yaşam tarzlarını, kendilerine yönelik bakışlarını, duygularını anlamlı bir biçimde yeniden oluşturabilmekle,

yani *"tarihsel empati"* becerisi ile mümkün olabilir (Dilek & Alabaş, 2010b, s.105-109; Karabağ, 2010, s.116-120). Görsel imgeler geçmiş insan deneyimlerini somut ve canlı bir biçimde sunarak "tarihsel düşgücü" ve "empatik" becerilerin gelişimine katkıda bulunurlar. Görseller geçmişte yaşamış olan insanların neye benzedikleri ve nasıl göründükleri hakkında dondurulmuş anlık görünümler sunarak, canlı bir biçimde yansıtırlar. Ya da filmlerde olduğu gibi geçmişi bağlamlarına uygun bir biçimde yeniden canlandırırlar. Son derece çeşitlilikler ve farklılıklar barındıran bir alanı kapsayan tarih derslerinde görseller üzerinden yapılan incelemeler empati duygusunun gelişimini ve güçlenmesini sağlayacak önemli ipuçları verirler.

Görsel kaynakların tarih öğretimine sunduğu son katkı ise propaganda ve ikna amaçlı görsel manipülasyonlara karşı duyarlılığı geliştirmesidir. Carl'a (2008, s.2) göre bireyler, belirli malları satın almak, belirli insanları takdir etmek ya da belirli düşünceleri desteklemek üzere ikna edilebilmek için görseller ile yoğun bir bombardımana maruz kalmaktadır. Tarih derslerinde görsellerin işlenmesine ve yorumlanmasına dayalı bir öğretim öğrencilerin görsellerin vermek istediği doğrudan ve dolaylı mesajları anlamlandırabilme becerilerini geliştirir. Görsellerdeki bulguların ve mesajların saptanması, çözümlenmesi, anlamlandırılması, tarihsel bağlamlarının değerlendirmesi, eleştirilmesi ve yorumlanması gibi etkinlikler eleştirel bir bakış kazanmalarına yardımcı olur. Özellikle geçmişte yaşamış olan toplumların deneyimleri ve sonuçları konusundaki tarihsel bilinç, gerçek durumlar ile yönlendirmeye veya propagandaya yönelik yaklaşımların kolaylıkla ayırt edilebilmesine yardımcı olur. Böylelikle tarihsel hammaddeleri işleyebilme becerilerinin yanı sıra, aynı zamanda görsel bombardımanlara ve saldırılara karşı bağışıklığı da geliştirir. Tarihsel nitelikli görseller arasında yer alan siyasi ve ticari amaçlarla hazırlanmış olan reklam ve propaganda broşürleri ve afişleri üzerinde kazandıkları deneyimler, bu tür görsellere karşı duyarlığın gelişmesinde özel bir yere sahiptir. Dolayısıyla toplumda daha iyi bir görsel okur-yazarlık bilincinin oluşması için, tarih derslerinde, daha fazla ve daha iyi görsel materyallerin kullanımına acil bir gereksinim vardır.

## Görsellerin Kullanımında Karşılaşılabilecek Sorunlar Nelerdir?

İmgelerin kanıt olarak kullanımı, imgelerle ilgili tarihsel sorular sormayı ve bazı metodolojik kaygıların dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Perlmutter, 1994). Görsel tarihçiler esas itibariyle diğer belgelerle uğraşanlar ile aynı sorunlarla, hatta daha karmaşık sorunlarla uğraşırlar (Booth & Hayland, 1997, s.193-197). Tarihçiler imgelerin, nasıl, niçin ve hangi amaçla yapıldıklarını

ve orijinal bağlamlarının çağdaş kullanımlarıyla nasıl bir ilgisi olduğu sorularını sorarlar (Perlmutter, 1994). Görseller, ister geçmişin yeniden inşası amacıyla tarihsel bilgi kaynağı, isterse öğrencilerin tarih derslerine yönelik ilgisini canlandıran, güçlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğeler olarak kullanılsınlar tıpkı yazılı belgelerin kulanımında olduğu gibi bazı sorunları barındırırlar. Bu sorunlar şunlardır:

1. Tarih derslerinde işlenen konularla ilgili uygun özelliklere sahip görsel malzemelerin elde edilmesi her zaman kolay olmadığı gibi bazen mümkün de olamamaktadır. Bazı görüntüler fotokopi ile çoğaltılabilecek kadar kolaylıkla sağlanabilecekken bazı durumlarda ise özel amaçlarla tasarlanmış yerlerde koruma altında olduklarından, ancak bulundukları yerde ve özel mekânlarda incelenebilirler.
2. Elde edilen görsel imgelerin tarihin yeniden inşa edilmesini sağlayan bilgi kaynakları ve öğretim araçları olarak kullanılabilmeleri, işlenebilmeleri, yeterli düzeyde sanat tarihi eğitimi, görsel okur-yazarlık becerisi ve görsel malzemelerin seçimi konusunda belirli düzeyde bir uzmanlık olmadan gerçekleştirilemez. Görsellerin bir bölümü kendi dönemlerine tanıklık etmekten çok, özel olarak propogandif amaçlarla kamuoyunu yönlendirebilmek, ya da imaj oluşturmak amacıyla hazırlanmış olabilirler. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bunları birbirinden ayırt edebilecek birikim ve beceriye sahip olmaları zorunludur. Ancak tarihçilerin ve tarih öğretmenlerinin yetiştirilmeleri sürecinde sanat tarihi ve görsel okur-yazarlık eğitimi almamış olması önemli sıkıntılara neden olmaktadır.
3. Tarih öğretiminde sınıf içinde kullanılacak görseller, bağlamlarına uygun bir biçimde seçilmeli ve ders çok iyi bir biçimde planlanmalıdır. Aksi halde görsellerle yapılanlar dersler sadece hoş ve eğlenceli bir ortamda geçmesini sağlayan, ancak zaman kaybına yol açan etkinlikler olarak kalırlar. Özellikle tarihsel mekânlar üzerinde yerinde bulundukları yerlerde yapılması gereken incelemeler birkaç haftalık bir zaman ve bütçe gerektirir.
4. Bazı durumlarda işlenen konulara ya da duruma uygun görsel imgeler hazır olarak bulunmadığı için işlenen konuya uygun, bilgi kaynağı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel imgelerin özel olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu durumda hazırlanacak olan imgeler *"yaşanmış olan gerçeklikten"* koparak hayali bir geçmiş algısına neden olabilirler.
5. Görsel imgelerin bir bölümünün sağlanması ve sınıf ortamında öğretim malzemesi olarak kullanılabilmesi için teknolojik donanım da

gerekmektedir. Filmlerin hazırlanması, görüntülerin işlenmesi, model ve maketlerin hazırlanabilmesi için uygun araçlar, teknolojik donanım, özel mekânlar ve bunları kullanabilme becerisi olmalıdır.

**Görsellerin Kullanımında Nelere Dikkat Edilmelidir?**

Görsel imgelerin tarih öğretiminde işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi için, bazı noktalara özenle dikkat edilmelidir. Öğretim konusuyla ilgili imgelerin seçimi, sunumları, işlenmeleri, anlam çözümlemesinde izlenecek yöntemlerin belirlenmesi ve son olarak öğrencilerin öğrenmelerine ne derece katkıda bulunabildiklerinin ölçülüp değerlendirilmesi gibi aşamalar son derece programlı bir biçimde planlanmalıdır. Bu aşamalardan bir tanesinin bile özensiz biçimde yürütülmesi, öğrenmeye katkıda bulunmak bir yana hem öğrenme açısından hem de tarihsel bağlamın yeniden kurulması açısından sıkıntılı sonuçlar doğuracaktır.

Pek çok araştırmacı görsel belleğe giren bilgilerin doğru olarak temsil edildiğini, ancak daha üst düzeyde işlemlerden geçirilmediğinde çabucak kaybolduğunu gözlemiştir (Solso, Maclin & Maclin, 2007, s.92). Bu nedenle, görsel imgelerden geçmişin anlamlarının yeniden ortaya çıkarılabilmesi için, incelenerek çözümlenmeleri, yaratıcı bir hayal gücü yoluyla yeniden inşa edilmeleri gereklidir. Bir diğer dikkat edilmesi gereken önemli nokta da eleştirel bakış açısıdır. İster tarih yazımı, isterse tarih öğretimi amacıyla kullanılıyor olsunlar görsellerin seçimi ve değerlendirilmesi de tıpkı diğer kaynaklarda olduğu üzere eleştirel bakış gerektirir. Stradling (2003)'in en yaygın biçimde başvurulan görseller olan fotoğrafların kullanımı ile ilgili önerileri ve Drake ve Nelson'un tarih öğretiminde *"birincil kaynak kullanımı"* ve *"görsel kullanımı"*, Bisset'in *"görsel kullanımı"* konusundaki uyarıları oldukça yol gösterici niteliktedir. Stradling (2003), Bisset (2005) ve Drake & Nelson' un (2005) önermeleri görsellerin tümü için geçerli olabilecek bir çerçeveye sahiptir. Buna karşın, bilgi kaynakları ve öğretim yardımcıları olarak gerek yapısal gerekse üretilme amaçları açısından aralarında bazı önemli farklılıklar da söz konusudur. Bu nedenle tarih yazıcılığı ve öğretimi amacıyla kullanımları sırasında aralarındaki olası farklılıklarının dikkate alınarak incelenmeleri, sorgulanmaları ve değerlendirilmeleri zorunludur. Ancak, böylelikle onlardan maksimum düzeyde fayda sağlanabilir. Adı geçen uzmanların önerileri ışığında tarih öğretiminde görsellerin seçimi ve kullanımları sırasında aranması gereken nitelikler şöyle sıralanabilir:

1. Seçilen görseller dersin konusu ve program ile uyumlu olmalıdır.
2. Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olmalıdır.

3. Öğrencilerin ön bilgileri ile çözümleyebilecekleri bir çerçeveyi içermelidir.
4. İlgi çekici olmalıdır. Öğrencilerin ön bilgilerini geliştirici nitelikler taşımalı, öğrenme ve öğretimin etkisini artırmalıdır.
5. Hem birincil hem de ikincil tarihsel kaynak malzemeler ve bulgularla kolay bağlantı kurdurabilecek düzeyde olmalıdır.
6. Çok perspektifli olmalıdır. Alışılagelmiş anlayışları, öğrencilerin beklentilerini, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları ve kalıplaşmış algılamaları sarsan ve sorgulayan özellikler taşımalıdır.
7. Açıklanması veya araştırılması gereken bazı çelişkilerin ve belirsizliklerin ortaya konmasını sağlamalıdır.
8. Başka kaynaklardan yararlanarak yanıtlanabilecek sorular sordurmalıdır.
9. Diğer kaynak malzemeler ile kıyaslandığında, bir görselin sunduğu belli kavrayışları -söz gelimi fotoğrafçıya ve editöre göre insanların ilgisini özellikle çekeceğini düşündüğü şeyler, fotoğrafın harekete geçireceği tasarlanan duygular, tutumlar vb.- yansıtacak nitelikte olmalıdır (Stradling, 2003, s.95).

**Görsel İmgeleri Nasıl Kullanılmalıdır?**

Görsel imgeler kullanıcısına çok geniş imkânlar sundukları için özenle kullanılmalıdır. Bu belgeler yaratıcılarının niteliklerine bağlı olarak oluştukları ve anlamlandırıldıkları halde, ortaya çıkmalarından sonra kendi başlarına var olan bağımsız öğeler olarak çok farklı biçimlerdeki kullanımlara açık hale gelirler. Tıpkı aynı konuyu anlatan belgelerin yaratıcıları tarafından farklı biçimlerde üretilmeleri gibi, tek bir belge ona bakan farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde görülürler. Bu belgelerin anlamları kısmen nasıl ve ne amaçla sergilendiklerine de bağlıdır (Perlmutter, 1994; Kywıg & Marty, 2000, s.79). Bu nedenle görsel imgelerin "gerçek" yaşamda olup bitenler hakkında "bilimsel" bir kanıt ya da bilgi kaynağı olarak kullanımında son derece dikkatli davranılmalıdır (Faroqhi, 1999, s.111). Öğrencilere öncelikli olarak görsel uyarıcıdan anlam oluşturma ve yorumlama anlamına gelen görsellerin kodunu çözmek veya görselleri okumak için gerekli analiz tekniği ile uygulamalar yaptırılmalıdır. Mesaj iletmede, iletişim aracı olarak görselleri kodlamayı diğer bir deyişle görsel mesaj

düzenlemeyi, örneğin düşüncelerini kroki veya basit çizimler yardımıyla ifade edebilmeleri öğretilmelidir (Alpan, 2008, s.98). Görsel imgeler var olan bir durumu ya da olguyu doğrudan yansıtmayı amaçladıkları gibi, izleyicilerine belirli bir bakış açısı kazandırmak için de üretilmiş olabilirler. İmgelerin tarihin tanıkları olarak kullanımı pek çok avantajlarının yanında, bazı sorunları da barındırırlar. Bu nedenle onlardan etkin ve güvenli bir biçimde yararlanabilmek için neden olabilecekleri veya barındırabilecekleri zayıf noktalar da görülebilmelidir. Bu noktada üzerinde durulması gereken başlıca soru, imgelerin geçmişe ilişkin güvenilir kanıtları ne dereceye kadar ve hangi biçimlerde sunduklarıdır. Yazılı metinlerden oluşan kaynakların eleştirisinde olduğu gibi görsel imgelerin sunduğu tasvirler de bağlamları içerisinde eleştirel bir değerlendirmeden geçirilmelidir: Kim veya kimler tarafından üretilmişlerdir, hangi işlev için tasarlanmışlardır, nasıl bir söylem ve üslup benimsenmiştir, neyi veya neleri anımsatmaktadır, ne tür bir malzemeden yapılmışlardır? Bu ve benzeri sorular ışığında görsel kanıtlar da çapraz sorgudan geçirilmelidir. Ancak ikinci elden tanıklık gibi sorunlar açısından bir işleme sürecinden başarıyla geçebilenler tarihin yapıtaşları olarak kullanılabilecek bir değer taşıyabilirler. Aksi durumda tarihin *"görselin görünmezliği"* ya da *"görünümün aldatıcılığı"* ile sakatlanmasına yol açılabilir. Güvenilirlik testinden başarıyla geçebilen tasvirler bu işlemden sonra rahatlıkla geçmişin sunumunun bir parçası olarak kullanılabilir. Unutulmamalıdır ki görselleri öğretim materyali olarak kullanabilme becerisinden yoksun biçimde, tarih derslerinde kullanmak sadece öğrencilerin öğrenme süreçlerini biraz daha eğlenceli kılar. Ancak düşler âleminde gezindiren araçlar olmanın ötesine taşımaz. Bu nedenle yazılı belgeler gibi tarih yazımında ve öğretiminde kullanılacak olan görsel imgelerin de kaynak kritiğinden geçirilmeleri, analiz edilerek, bağlamsal uygunlukları ve güvenilirlikleri saptanmalıdır. Bir imgeye bakan farklı izleyicilerin farklı anlamlar çıkaracakları son derece açıktır. İmgelerin tarih öğretiminde kullanılabilmesi için öğrencilere düşünsel yaratıcılığı harekete geçirebilmeleri ve kontrol altında tutabilmeleri, yani disipline edebilmelerinin öğretilmesi gereklidir. Bunun baş koşulu öğretimde kullanılan tarihsel imgelerin öğrenciler tarafından tarihsel bağlamalarını ve geçmiş koşulları dikkate alarak anlamlandırılmaları, ilişkilendirilmeleri ve yorumlamalarının istenmesidir (Dilek, 2009, s.640). Tarih öğretmenleri, derslerinde görsel imgeleri kullanmaya başlamadan, önce öğrencilerine bunların nasıl okunmaları ve yorumlanmaları gerektiğini öğreterek işe başlamalıdırlar. Daha sonra bunların kaç bölümden oluştuğunu ya da oluştuklarını ana tema ve kavramların neler olduğunu, resimde çıkan figürlerin (insan ve nesnelerin) nasıl bir rol üstlendiklerini çözümlemeleri istenmelidir. Ayrıca görsel imgede yer alan insanların giyim, mimik ve beden dillerinin neler ifade ettikleri, yer alan ipuçlarından yola çıkılarak statüleri, yaşam

tarzları, sosyo-ekonomik durumları hakkında ne sunduklarını açıklamalıdır (Brooks, Aris ve Pery, 1993'ten akt. Demircioğlu, 2005, s.122). Resimlere dayalı öğretim etkinliklerinde öğrencilerden, vardıkları sonuçlara nasıl ulaştıklarını nedenleriyle ortaya koymaları istenmelidir. Öğrencilerin resimleri okumaları ve yorumları sonucu elde ettikleri bulgulara nasıl ulaştıklarını çok net bir biçimde ifade edebilmeleri sağlanmalıdır (Demircioğlu, 2005, s.122).

Kuşkusuz görseller, yapıcıların niyetleri, yapım teknikleri, yapım malzemeleri, içerikleri, uslupları ve kullanım amaçları birbirinden farklı olan ve geçmiş yaşamın değişik boyutlarını temsil eden görünümlerdir. Bundan dolayı farklı görsellerin tıpkı yapım tekniklerinde olduğu gibi, çözümlenmesinde kullanılacak olan anahtar sorularda da bazı farklılıkların olması gerektiği hesaba katılmalıdır. Ancak genel olarak tarih öğretiminde görsellerin çözümlenmesinde izlenmesi gereken aşamalar şöyle verilebilir:

1. *Birinci Aşama:* Görselin taranarak incelenmesi aşamasıdır. Bu aşamada görsel perdeye yansıtılarak, hızlı ve dikkatli bir biçimde taranarak bir izlenim oluşturulmaya çalışılır.
2. *İkinci Aşama:* Görselin sorgulanması aşamasıdır: Görselin türünün ne olduğu, kim tarafından, ne zaman, nerede ve ne amaçla hazırlanmış olduğu saptanır.
3. *Üçüncü Aşama:* Bulguların kayıt edilmesi aşamasıdır. Bu aşamada tüm öğrencilerin görselin aynı bölümüne odaklaşmasını sağlamak amacıyla görsel dört eşit parçaya bölünmelidir. Bu işlemden sonra her bir bölümü tek tek önce çeyrek sonra yarım küreler ve en son bütün oluşturacak biçimde incelenir (Drake ve Nelson, 2005, s.183-185). Görselin her bir parçasının içerdiği figür, sembol ya da kodların neler (olay, insan, nesne, ya da canlılar) olduğunun belirlenerek bulgular kayıt edilir. Görselin nasıl bir yaşam tarzını ve ne tür olayları içerdiği çözümlenerek görsel için uygun bir başlık saptanır.
4. *Dördüncü Aşama:* Tarihsel bağlam değerlendirmesi aşamasıdır. Uygun sorular yöneltilerek kod, figür ve sembollerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulguların tarihsel bağlamları değerlendirilir. Görselin ait olduğu dönemin özelliklerinin ne olduğu, görselin ait olduğu dönemin, resmettiği bölgenin, ülkenin ve dünyanın özelliklerinin neler olduğu belirlenir.
5. *Beşinci Aşama:* İçerik eleştirisi, hipotez ve yorum geliştirme aşamasıdır. Görseldeki aşırılıklar ve eksiklikler belirlenir. Görselin resmettiği durumun öncesinde ve sonrasında ne olduğuna ilişkin tahminler, hipotezler ve yorumlar geliştirilir.

6. *Altıncı Aşama:* Sonuç ve değerlendirme aşamasıdır. Görseldeki tarihsel mesajın ne olduğu, bu mesajın konuyla ilgili daha önceki ön bilgilerle, diğer kaynaklar ve kanıtlar ile ilişkisinin ne olduğu sorgulanır. Görseldeki bulguların konu açısından önemi vurgulanır.

***Tarih öğretiminde geçmişe ilişkin imgeler barındıran görsellerin kullanımı için aşağıdaki "Görsel İnceleme Rehberi" kullanılabilir.***

**Tablo 1 .**
Görsel İnceleme Rehberi

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***GÖRSEL İNCELEME REHBERİ*** ***Görseli birkaç dakika inceleyerek aşağıda verilen sorular ışığında çözümleyiniz*** | | | | | | |
| **1. Aşama: Tarama** | | | | | | |
| **A** | **1** | Görseli tanımak amacıyla hızlı bir biçimde tarayınız. | | | | |
| | | | | | | |
| **2. Aşama: Tanıma ve Tanımlama** | | | | | | |
| **A** | **1** | Görselin türünü yazınız | | | | |
| | **2** | Görsel doğal bir durumu mu temsil ediyor? Yoksa bir kurgu mu? Bunu nelerden anladınız? | | | | |
| | **3** | Görsel kim tarafından oluşturulmuştur? | | | | |
| | **4** | Görsel hangi zamana ait olabilir? | | | | |
| | **5** | Görsel nerede yapılmış olabilir? | | | | |
| | **6** | Görsel ne için hazırlanmış olabilir? | | | | |
| | **7** | Görsel nasıl ve neden yapılmış olabilir? | | | | |
| | **8** | Görselde hangi üslup benimsenmiştir? | | | | |
| **3. Aşama: Bulguların Kayıt Edilmesi** | | | | | | |
| **A** | **1** | Görseli dört eşit bölüme ayırınız. | | | | |
| | **2** | Görseldeki bulgular neler? Gördüğünüz şeyleri aşağıdaki listeye yazınız. | | | | |
| | | | Olaylar | İnsanlar | Nesneler | Canlılar |
| | | **1** | | | | |
| | | **2** | | | | |
| | | **3** | | | | |
| | **3** | Görsel için uygun başlık ne olurdu? | | | | |
| **4. Aşama: Ön Bilgiler Işığında Tarihsel Bağlam Değerlendirmesi** | | | | | | |
| **A** | | Görselin ait olduğu dönemin özellikleri nelerdir? Yerel düzeyde (olaylar/ kişiler/ düşünceler). | | | | |
| | **1** | | | | | |
| | **2** | | | | | |
| | **3** | | | | | |
| **B** | | Görselin ait olduğu dönemin özellikleri nelerdir? Ulusal düzeyde (olaylar/ kişiler/ düşünceler). | | | | |
| | **1** | | | | | |
| | **2** | | | | | |
| | **3** | | | | | |

| | | |
|---|---|---|
| **C** | Görselin ait olduğu dönemin özellikleri nelerdir? Dünya düzeyinde (olaylar/ kişiler/ düşünceler). | |
| | **1** | |
| | **2** | |
| | **3** | |
| **5. Aşama: Görselin Eleştirisi** | | |
| | **1** | Görselde neler oluyor? |
| | **2** | Görsel sizde hangi düşünceleri uyandırıyor? |
| | **3** | Görselde nasıl bir yaşam tarzı var? |
| | **4** | Görselin dışında ne olabilir? |
| | **5** | Görseldeki imgeden önce ne olmuş olabilir? |
| | **6** | Görseldeki imgeden sonra ne olmuş olabilir? |
| | **7** | Görseldeki aşırılıklar neler? |
| | **8** | Görselde eksik ve cevapsız kalan sorular nelerdir? |
| **6. Aşama: Sonuç ve Değerlendirme** | | |
| **A** | Görseldeki bilgi ve mesajlar ile daha önceki bilgileriniz arasında nasıl bir ilişki var? | |
| | **1** | |
| | **2** | |
| | **3** | |
| **B** | Görseldeki bilgi ve mesajlar ile diğer kaynaklar ve kanıtlardaki veriler arasında nasıl bir ilişki var? | |
| | **1** | |
| | **2** | |
| | **3** | |
| **C** | Görselin işlenen konu açısından katkısı ve önemi nedir? | |
| | **1** | |
| | **2** | |
| | **3** | |
| **D** | Görseldeki bilgi ve bulgulara uygun kısa bir tarihsel metin yazınız. | |

(Bu şablon Schur (2007:72) Şekil 3.2'nin biçimi esas alınarak geliştirilmiştir.)

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Görsel veriler tarihsel bilgi kaynağı ve kanıt olarak gerek her düzeydeki okullarda öğrenim gören çocuklara tarih öğretiminde, gerekse tarihçilerin araştırmalarında, geçmişe kıyasla gittikçe artan bir rağbet görmektedir. Geçmiş dönemlere kıyasla erişilmesi, saklanması ve kullanımının daha kolay ve düşük maliyetlerle sağlanabilmesi, görselleri öğretim için cazip kılmaktadır. Farklı amaçlarla tasarlanmış olan ve yaşamın çeşitli yönlerini temsil eden görünümler içeren görsel imgeler, sözel metinlere dayalı tarih öğretimine karşı alternatif bir yaklaşım oluşturabilecek bir çerçeveye sahiptir. Ancak insanlık tarihi bir bütün

olarak düşünüldüğünde, görsellerin de zaman içerisinde gelişerek çeşitlilik kazandıkları görülür. Bu nedenle tarihsel geçmişin bütünsel bir kavrayışla anlam kazanabilmesi bütün görsellerden koordineli bir şekilde yararlanmakla mümkün olabilir. Tarih derslerinde görsellerden sadece bir ya da birkaçının yorumsuz olarak verilmesi öğrencilerde bir süre sonra sıradanlık duygusuna yola açmakta ve çekiciliğini kaybetmektedir. Tıpkı resimler, portreler ve haritaların yorumsuz olarak verildikleri geçmişin ve günümüzün bazı tarih ders kitaplarında olduğu gibi. Bunun yanında günümüzün lise tarih ders kitaplarında olduğu gibi içerikleri zengin bir çeşitliliğe kavuşturulmuş olmasına karşın, herhangi bir sorgulama etkinliğine dayanmaksızın, ders kitabı tasarımcılığının ilke ve kurallarının, görsel imgelerin kritiğine ilişkin yaklaşımların dikkate alınmamış olması da gözden kaçırılmamalıdır.

İçinde yaşadığımız dijital çağ bireyleri ve toplumları neredeyse yaşamlarının her alanında ve anında görsel bir bombardımana maruz bırakmaktadır. Tarih araştırmalarının ve eğitiminin en önemli işlevlerinden bir tanesi geçmişte yaşamış olan insanların ve toplumların yapıları ve süreçlerine ilişkin bir bilinç oluşturmak ya da en hafif bir deyimle oluşturulacak olan bilinç için güvenilirliği test edilmiş ve kanıtlanmış veriler sunmaktır. Kuşkusuz geçmişte yaşamış olan bireyleri ve toplumları kavrayışımız açısından en önemli araçlar, bizzat onlar tarafından kendi yaşamları için ya da kendi yaşamlarının niteliğine ilişkin bir iç görü olarak resmetmek üzere üretilmiş olan görsel temsillerdir. Tarihçilerin kodlanmış yazılı metinler üzerinden bulmaya, anlamaya, imgelemeye ve anlamlandırmaya çalıştıkları geçmiş, görsel temsiller onlara bizzat canlı veya canlandırılmış görünümler sundukları için mesleğin ve öğretiminin icrasını daha kolay, hızlı ve etkin kılmaktadır. Ancak konuyla bağlantılı doğru görsel imgesel temsiller kullanmak, bunların sağlayacağı fayda ve riskleri, önceden hesaplanmış olmak ve onları dillendirecek doğru sorular sormak baş koşuluyla.

Görsel materyallerin aynı zamanda son derece önemli veriler içeren geçmişin günümüze ulaşabilen izleri olarak çok önemli bilgi kaynağı oldukları gerçeği göz önünde bulundurularak imgelerin sadece anlatımı kolaylaştıran ve destekleyen “araçlar” olarak algılanmasından doğan kısıtlı bir bakış açısı ile ele alınmaması gerekmektedir. Dolayısıyla hem bu kısıtlı bakış açısının üstesinden gelmek hem de görsel imgeleri etkili bir şekilde öğretim ortamlarında kullanabilmek için bütün tarih ve tarih öğretmenliği lisans programlarına, tarihçi ve tarih öğretmeni adaylarının bilgi kaynağı ve iletişim aracı olarak imgeleri işleme becerisi kazanmalarını sağlayabilecek olan “sanat tarihi”, “görsel okur-yazarlık” ve “imge çözümlemesi” gibi dersler eklenmelidir.

Türkiye'de tarih ders kitaplarında, görsel kaynaklar içerisinde sadece fotoğrafa ağırlıklı bir konum verilmektedir. Resim, portre, para, pul, minyatür, gravür, afiş, reklam, nesne gibi birçok birinci elden kaynağa ya hiç başvurulmamakta ya da çok az yer verilmektedir. Yeni ders kitaplarında yazılı, görsel ve sözel kanıtın sorgulanmasına yönelik etkinlikler, daha önceki ders kitaplarında yer almayan önemli bir gelişmedir. Buna karşın, ders kitaplarında kullanılan birincil kaynaklar çoğunlukla yazılı metinleri desteklemek amacıyla seçilmişlerdir. Görsel kaynakların analiz edilmesi yeterince önemsenmemiştir (Doğan, 2007:127-128). Bu nedenle kitaplarda yer alan görsel kaynaklardan beklenen verimin alınabilmesi ve görselleri okumak için gerekli analiz tekniği ile görsellerin çözümlenmesinin yapılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Acun, F. (2004). Görsellik ve yakın dönem tarihi araştırmalarında kullanımı. *Kebikeç*, *18*, 95-118.

Akbaba, B. (2003). *Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbaba, B. (2005a). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 185-197.

Akbaba, B. (2005b). İnkılap tarihi öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 65-78.

Akbaba, B., Keçe, M. & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 237-257.

Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 74-102.

Aslan, E. (2008). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 82-91.

Aslan, H. & Turan, İ. (2016). Tarih öğretmenlerinin görsel materyal kullanım düzeyleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*, 347-361.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bage, G. (2000). *Thinking History 4-14: Teaching, Learning, Curricula and Communuties.* Routledge-Falmer-Taylor and Francis Group.

Barnard, M. (2002). *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür* (G. Korkmaz, Çev.). Ütopya yayınları.

Berger, J. (2008). *Görme Biçimleri*. Metis yayınları.

Bisset, R. T. (2005). *Creative Teaching History in the Primary Classroom.* David Fulton publishers.

Booth, A. ve Hayland, P. (1996). *History in Higher Education.* Blackwell publisher.

Burnett, R. (2007). *İmgeler Nasıl Düşünür?* (G. Pusar, Çev.). Metis yayınları.

Burke, P. (2003). *Tarihin Görgü Tanıkları* (Z. Yelçe, Çev.). Kitap yayınevi.

Card, J. (2008). *History Pictures: Using Visual Sources to Build Better History Lessons*. Hudder education.

Çulha Özbaş, B. (2010). *12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Gelişimi ve Tarihsel Kanıt Kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin İzleri, Yanıbaşımızdaki Tarih için bir Kılavuz***.** Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Drake, F. D ve Nelson, L. R. (2005). *Engagement in Teaching History: Theory and Practices far Middle and Secondary Teachers*. Pearson education prentice hall.

Davies, P., Linch, D. & Davis, R. (2005). *Enlivening Secondary History: 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils.* Routledge falmer.

Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Anı yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2012). Tarih Öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu (Ed.), Tarih *Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 1-12). Pegem akademi.

Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu sınıf tarih ders kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Turkish Studies, 8*(7), 95-107.

Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi* (3. Baskı). Nobel yayın - dağıtım.

Dilek, D. (2009). Geçmişi imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(2), 633-689.

Dilek, D. & Alabaş, R. (2010a). Öğrencilerde tarihsel düşünce gelişimi. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (123-130). Yeni İnsan yayınevi.

Dilek, D. & Alabaş, R. (2010b). Tarihsel imgelem. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (104-110). Yeni İnsan yayınevi.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edinger, M. (2000). *Seeking History: Teaching Primary Sources in Grades 4-6.* Heineman.

Faroqhi, S. (1999). *Osmanlı Tarihi Nasıl İncelenir?* (Z. Altok, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Galgano, M. J., Arndt, J. C. & Hyser, R. M. (2008). *Doing History. Research and Writing in the Digital Age*. Wadsworth Engage Learning.

Grangwer, T. (2009). *Visual Impect Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*. Corwin press.

Gravey, B. & Krug, M. (1985). *History Models of History Teaching in The Secondary School*. Oxford University press.

Heinich, R., Molenda, M. Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional Media and Technologies for Learning* (6th ed.). Prentice-Hall.

Huges, P., Cox, K. & Goddard, G. (2000), *Primary History Curriculum Guide***.** David Fulton publisher.

Işık, H. (2008). *Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabağ, G. (2010). Tarihsel empati becerisi: öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.) *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (116-122). Yeni İnsan yayınevi.

Karabağ, G. & Aydoğan, O (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *4*(1), 106-130

Kelly, P. K. (2007). *The Power of Visual İmagery: A Reading Comprehension Program for Student with Reading Difficulties.* Corwin press.

Kılınç, K. (2006). *Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kywig, D. E. & Marty, A. M. (2000). *Yanıbaşımızdaki Tarih* (N. Özsoy, Çev.). Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Lee, P. (1984). The power of visual presentation, Dickinson. A. K., Lee, P. J. & Rogers, P. J. (Ed.), *Learning History,* içinde (154-167). Heinemann educational books.

Nichol, J. ve Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Routledge.

Öztaş, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 543-556.

Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihî filmlerin değer eğitiminde kullanımı, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6(5), 3076-3099.

Pathak, S. P. (2003). *Teaching of History: The Padeo-Centric Approach*. Kanishka publisher.

Perlmutter, D. (1994). Visual historical method problems, prospects, applications. *Historical Method, 4,* 167-184.

Prosser, J. (1998). *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Routledge

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler.* Gazi kitabevi.

Schur, J. B. (2007). *Eyewithness to The Past.* Stenhouse publisher.

Solso, R., Maclinn, L. M. K. & Maclinn, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji* (A. Ayçiçeği Dinn, Çev.). Kitabevi yayınları.

Stokes, S. (2001). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the İntegration of Technology in Education, 1*(1), 10-19.

Stradling, R. (2003). 20. *Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Şahingöz, M. & Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 17-37.

Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde.* Tarih vakfı yurt yayınları.

Turan, İ.-Aslan, H. (2015) Öğretmen adaylarının tarihi görselleri analiz düzeyleri. *Turkish History Education Journal, 4*(2), 87-112.

Williams, G. (1962). *Guide to Sources of İllustrative Material for Use in Teaching History*. Historical association.

Yalçın, E. S. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin Kaynakları.* Berikan yayınevi.

Yapıcı Dilek, G. (2010). Visual thinking in teaching history: Reading the visual thinking skills of twelve year-old pupils in Istanbul. *Education 3-13*, 38(3), 257-274.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3032-3061.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3032-3061.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45278

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 14.07.2020
**Kabul Tarihi:** 14.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 14.07.2020
**Accepted:** 14.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

Solak, İ. & Kurtboğan, D. (2020). Yavuz Sultan Selim'in Taht Mücadelesi. *Journal of History School*, 48, 3032-3061.

# YAVUZ SULTAN SELİM'İN TAHT MÜCADELESİ[1]

**İbrahim SOLAK[2] & Deniz KURTBOĞAN[3]**

## Öz

Osmanlı tarihinde sık sık yaşanan ve genellikle devleti dâhili ve harici tehlikeler ile karşı karşıya bırakan en mühim meselelerden birisi kuşkusuz taht için kardeş mücadelelerin yaşanmasıdır. Nitekim Osmanlı tarihinde yaşanan kardeş mücadelelerinin en belirgin ve dikkat çekici olanı Yavuz Sultan Selim'in taht mücadelesi olmuştur. Özellikle II. Bayezid'in saltanatının sonlarına doğru iyice yaşlanması ve bu süreç içerisinde hasta düşmesi devlet işlerinde bir takım aksaklıkların meydana gelmesine sebep olmuştur. Osmanlı tahtında meydana gelen bu aksaklığı gidermek için şehzadeler merkezden izin almadan harekete geçmiştir. Bu süreçte Selim, askeri mücadelenin yanı sıra stratejik açıdan da gösterdiği çabayla tahtın en büyük adayı ve sonrasında sahibi olmuştur. Çalışmanın temel amacı Selim ile kardeşleri arasında yaşanan taht mücadelesini yeni belgeler ışığında ele alıp konuyla ilgili daha önceki çalışmalara katkı sunmaktır. Bu doğrultuda Topkapı Saray Müzesi Arşivindeki daha önce kullanılmamış vesikaların yanı sıra mektuplardan da yararlanılmıştır. Mektuplar dışında konu bütünlüğünün sağlanması amacıyla kroniklerden ve ikinci el kaynaklardan faydalanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** II. Bayezid, Şehzade Selim, Şehzade Ahmet, Şehzade Korkud, Osmanlı.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2.yazar: %50.

[2] Prof. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, isolak@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3738-4952

[3] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, deniz.kurttbogan0101@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3761-0254

İbrahim SOLAK **&** Deniz KURTBOĞAN

**Yavuz Sultan Selim's Struggle For The Throne**

## Abstract

One of the most important issues that confronted the Ottoman State with internal and external dangers was undoubtedly the throne struggles. In this context, the most known and remarkable of the throne struggles in Ottoman history was the struggle between Yavuz Sultan Selim and his brothers. Especially, Bayezid's aging towards the end of his reign and the fall of the patient during the throne struggles between his sons caused some problems in the state affairs. The princes who benefited from these troubles in state administration took action without permission from the center, that is, from their fathers. In this process, Selim became the biggest candidate of the throne with military struggle and strategic moves. The main purpose of the study is to deal with the throne struggle between Selim and his brothers in the light of new documents and to contribute to previous studies on the subject. Accordingly, documents and letters that were not evaluated before in the Archive of Topkapı Palace Museum were used. In addition to letters, kronik and secondary sources were also used in order to ensure the integrity of the subject.

**Keywords:** Bayezid II, Sehzade Selim, Sehzade Ahmet, Sehzade Korkud, Ottoman.

## GİRİŞ

Osmanlı tarih çalışmalarında gerek Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, gerek Cumhuriyet Arşivi ve gerek Topkapı Saray Müzesi Arşivi, zengin muhtevası bakımından birçok araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Özellikle Topkapı Saray Müzesi Arşivinden yararlanılan bu çalışmada, bazı vesikaların tahlili yapılarak konu ele alınmıştır. Bu konu daha önce birçok araştırmacı tarafından ele alınmış olsa dahi bahsi geçen vesikalar gözden kaçmıştır. Ayrıca olayları ve özellikle hükümdarların başından geçenleri kaydetmek ve böylece devletin resmi tarihini yazmakla görevlendirilen Vakanüvis'lerin eserlerinden faydalanılmıştır. Devrin kaynaklarında bu konu hakkında muhtelif bilgiler ile karşılaşılmış olsa da II. Bayezid ve Selim devirlerinin müellifleri olan Celalzade Mustafa, Kemal Paşazade ve Şükri Bitlisi gibi kaynaklarda bu konu daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu bakımdan ister merkez ile taşra arasında karşılıklı gönderilen mektuplaşmalar olsun, ister kronikler olsun, ister ise konu hakkında yazılmış araştırma ve inceleme eserlerin kritik ve analizi yapılarak söz konusu çalışmalara katkı sağlamak amacıyla bu çalışmanın temel hareket noktasını oluşturmuştur.

24 Nisan 1512 tarihinde Osmanlı Sultanı olan Yavuz Sultan Selim, II. Bayezid'in oğludur. Osmanlı saltanat veraset usulüne göre şehzadeler yönetim

tecrübesi kazanmaları için sancaklara gönderilmekteydi. Babası II. Bayezid'in sancak beyi olarak bulunduğu Amasya'da doğan Yavuz Sultan Selim, küçük yaşlardan itibaren birçok laladan eğitim almış ve babasının tahta çıkmasının ardından, Selim 1487 yılından 1510 yılına kadar Trabzon sancak beyliği yapmıştır. Ayrıca 1511 yılında Kefe'ye gidişine kadar, valilik yapmış olduğu Trabzon'da yönetim anlayışını, kumandanlık tecrübesini, idari kabiliyetini ve askeri kişiliğini geliştirme fırsatı bulmuştur. Bu minvalde Trabzon'daki idarecilik yılları ona ileride kısa sürecek saltanatı için çok iyi bir tecrübe kazanmasına sebep olmuştur (Uzunçarşılı, 1998, s. 483).

II. Bayezid (1481-1512) klasik dönemin güçlü hükümdarlarından olmakla birlikte, saltanatının son yıllarında Osmanlı Devleti içeride ve dışarıda bazı önemli siyasi olaylar ve buhranlar içerisine düşmüştür. Yaşanan bu olaylar, evlatları arasında onun tahtını sorgulanır hale getirmiştir. Bu olaylar neticesinde Sultan Bayezid'in evlatları (Ahmed, Korkut ve Selim) arasında taht mücadelesinin başladığı görülmektedir. Bu mücadelenin en şidddetli hali özellikle Şehzade Selim ve Şehzade Ahmed arasında yaşanmıştır. Şehzade Selim, hanedanın erkek evladı olarak kardeşleri kadar taht üzerinde hak sahibi olmasına rağmen giriştiği bu mücadelede bazıları tarafından dışlanırken bazıları tarafından haklı görülmüştür. Taht mücadelesinin başlamasındaki önemli bir etken de Osmanlı Devleti'nin doğusunda Safevi Devleti'nin kurulmasıdır. Özellikle, Anadolu'ya yönelik Şah İsmail'in faaliyetleri 1500-1510 yılları arasında, büyük bir karışıklığın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu karışıklıktan en fazla Orta ve Kuzey Anadolu etkilenmiş ve akabinde ciddi bir tehlikeyle karşı karşıya kalmıştır. II. Bayezid, Anadolu'daki bu tehdidin siyasi bir oluşuma dönüşmesine yani Anadolu'da bulunan Şia ve Sünnilerin birbirleriyle çatışmasını önlemeye çalıştıysa da bunda pek fazla başarılı olduğunu söylemek güçtür. Bütün bunlar yaşanırken Trabzon'da bulunan Selim, özellikle doğu sınır boylarındaki gelişmeleri yakından takip etmiştir. Ayrıca Osmanlı Devleti ve Gürcü prensliklerinin aleyhine önemli bir siyasi-dini tehlike oluşturacak olan Şah İsmail'i ve faaliyetlerini titizlikle izlemiştir. (Emecen, 2010, s.21-35) Bu dönemde tahtın en büyük adayı olarak gösterilen Şehzade Ahmed'in, Şahkulu isyanını bastırmak için görevlendirildiği halde bu isyanı bastıramaması, askerin nezdinde itibarını yok etmiş ve gözden düşmesine sebep olmuştur. Selim'in de sancakbeyi olduğu dönemlerde doğuya akınlar yapması asker ve halk nezdinde itibarını yükseltmiş ve taht için çıktığı yolda ona kolaylık sağlamıştır.

### 1. Şehzade Süleyman'a Kefe Sancakbeyliğinin Verilmesi

Osmanlı Devleti'nin Klasik döneminde hükümdarın erkek çocuklarının (şehzadelerin) taht uğruna giriştikleri faaliyetler hâkimiyet anlayışının bir gereği

idi. Osmanlılarda hâkimiyet anlayışının bir gereği olan saltanat, bir yandan yönetme ve mücadele kabiliyeti gelişmiş şehzadelerin sultan olmasını sağlarken, diğer yandan da kanlı taht kavgalarına neden oluyordu. Saltanatta hak sahibi birden fazla şehzadenin olması durumunda, bazen devlet adamları ve askerler tarafından farklı şehzadelerin desteklenmesi ülkede bir takım huzursuzluklara sebep olabiliyordu (İnalcık, 1959, s.69; Armağan, 2011, s.148). Bu sebepten ötürü, İslâm hukuku çerçevesinde, bir isyan hadisesinin önüne geçebilmek ve devlet içinde çıkabilecek kargaşaları engellemek için hâkimiyetin bölünmezliği ilkesine (Nizâm-ı Âlem) bağlı kalarak diğer şehzadeler öldürülürdü. Bu minvalde Kardeş katli Yıldırım Bâyezid zamanından beri tatbik edilmekle birlikte Fatih Kanunnâmesi'yle yazılı hale getirilmiştir. Bu Kanunnâmede: "*Ve her kimesneye evladımdan saltanat müyesser ola, karındaşların nizâm-ı âlem içün katl etmek münâsibdir. Ekser ulemâ dahi tecviz etmiştir. Anınla âmil olalar*" şeklinde kayıtla devletin bekası ve selameti için kardeş katline izin vermiştir (Özcan, 1982, s.46; Akgündüz, 1990, s.317; Halaçoğlu, 1991, s.176; Zeki, 1336, s.57A). Osmanlılarda bu usulün benimsenmesinde ve zamanla gelenek haline gelmesinde, daha önceki Türk-İslam devletlerinde yaşanan taht kavgalarının etkili olduğunu burada belirtmek gerekir. Osmanlılar kendilerinden önceki devletlerin bu anlamda tecrübelerinden faydalanmışlar ve böyle bir usulü geliştirmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde tahtın en güçlü adayı olan şehzade, payitahta (İstanbul) en yakın sancağa gönderilmiştir. Çünkü olası bir karmaşıklığa karşı tahta diğer şehzadelerden daha çabuk ulaşması bunu gerektirmekte idi. Sultan II. Bayezid de Ahmed'i Amasya, Selim'i Trabzon, Korkut'u ise Saruhan, sancak beyliklerine göndermiştir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.270). Buradan da anlaşılacağı üzere II. Bayezid, Şehzade Ahmed'i kendisinden sonra tahta geçirmek için Saltanat merkezi olan İstanbul'a daha yakın bir mesafede bulunan Amasya sancağına, Şehzade Selim'i ise İstanbul'a daha uzak, gelir olarak da daha düşük olan Trabzon sancağına atamıştır (Öztürk, 2000, s.50).

Şehzade Selim, babasının hasta düşmesinden dolayı, bütün devlet işlerini vezirlere bıraktığını, bunun neticesi olarak memleket işlerinin çıkılmaz bir hal aldığını görüp derhal müdahale edilmesi gerektiğini düşünmüştür. Nikris[4] hastalığına yakalanan II. Bayezid, devlet işlerini Ali Paşa ile Mustafa Paşa'ya devretmiş ve bu iki vezir de devlet işlerinin yürütülmesinde hakkaniyetli davranmadıkları için halkın nefretini kazanmışlardır. Bunun sonucunda

[4] Halk arasında Gut, Damla veya Nikris olarak bilinen bu hastalık, Tıp dilinde Podagra olarak bilinmektedir. Kralların ve zenginlerin hastalığı olarak bilinir ve özellikle fazla kırmızı et tüketen kişilerde görülmektedir.

yönetimde bir boşluk oluşmuş, ülkenin her tarafı anarşi ve kargaşa içinde kalmıştır (Söylemez, 2012, s.65-66). Bu yaşananlar da göstermektedir ki, devlet yönetimi otorite boşluğunu asla kabul etmez, oluşan boşluk başkaları tarafından doldurulur, bu da devleti ve yönetilenleri ciddi anlamda sıkıntıya sokar.

II. Bayezid'ın tahtını Ahmed'e terk ederek saltanattan çekileceği haberleri, Şehzade Selim'i oldukça rahatsız etmiş ve saltanat için bazı mücadelelere girişmiştir. Bu doğrultuda Selim, önce oğlu Süleyman'a, akabinde kendisi için uygun olduğunu düşündüğü sancaklar istemiştir (Pul, 2013, s.3). Aynı zamanda bu süreç içerisinde devlet ricalinin tutum ve davranışlarını da gözlemlemiştir. Şehzade Selim'in oğlu Süleyman'ın sancağa atanması meselesinde vezirlerin ve diğer devlet erkânının başından beri Şehzade Selim'e karşı tavır takındığı görülmüştür. Şehzade Süleyman'ın sancağa atanma zamanı geldiği vakit, kendisine babasının bulunduğu Trabzon sancağından epey uzak olan Sultanönü (Eskişehir) teklif edilmiştir. Ayrıca bu bölgenin uzak görülüp kabul edilmediği takdirde Şiran ve Giresun-Kürtün kesiminin bir sancak haline dönüştürülerek verilmesi uygun görülmüştür. Fakat burası da engebeli, geliri az olan, halkının büyük bir kısmının da Şah İsmail'e katılmasından dolayı adeta boşaltılmış bir bölge olması hasebiyle reddedilmiştir. Görüldüğü üzere Şehzade Süleyman'ın sancağa atanması meselesinde kendisine teamüllere aykırı olan yerlerin verilmesi, devlet ricalinin Şehzade Selim'e karşı almış oldukları tavırların bir göstergesidir (Ercan, 2000, s.422).

Şehzade Selim buna itiraz ederek, Trabzon çevresinde bulunan Şebinkarahisar (Karahisar-ı Şarki) sancağının oğluna verilmesi gerektiğini söylemiştir (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s.287). Süleyman bir müddet, Trabzon çevresinde ve Trabzon'a bağlı bir sancak olan Şebinkarahisar'da sancakbeyi olarak bulunduktan sonra Şehzade Selim, Ahmed'in itirazlarının bir sonucu olarak Bolu sancağını istemiştir. Bununla birlikte Şehzade Ahmed ile Selim arasındaki gizli mücadele 1509 senesinde açık bir hal almıştır. Şebinkarahisar ve Bolu sancaklarının Süleyman'a verilmesi üzerine, o sırada saltanat üzerinde etkili olan Şehzade Ahmed'i çok kızdırmış ve Ahmed bunu şiddetle reddetmiştir. Ahmed'in bu denli öfkelenmesinin sebebi ise; Bolu'nun stratejik olarak müstakil bir sancak olmasından kaynaklanmaktadır. Zira Ahmed'in Amasya sancak beyi iken yolunu kesmemesi için ve Şehzade Süleyman'ın İstanbul'a daha yakın bir konumda olmasını istememiştir. Şehzade Ahmed, babasının nezdinde sözünün geçtiğini bildiği için sert bir şekilde bu duruma itiraz etmiş ve bu itirazı kabul görmüştür (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.7-8; Uzunçarşılı, 1988, s.227; Söylemez, 2012, s.65). Bunun üzerine II. Bayezid dengeyi korumak için

Süleyman'a Kefe'yi verirken[5], Ahmed'in oğlu Murad'a da Bolu'yu tevcih etmiştir (Mehmed Hemdemi Çelebi, 1297, s.324-325).

6 Ağustos 1509 senesinde Kefe sancağının Süleyman'a verilişini bildiren berat, Süleyman'a ulaşınca, Süleyman beratı alarak sancağına gitmiştir. (Hoca Sadettin Efendi, 1979:9) Fakat Şehzade Selim ve Korkut'un isteklerinin yerine getirilmemesi, buna mukabil II. Bayezid ve devlet erkânının, Şehzade Ahmed'in bir sözünü ikiletmemesi (Mehmed Hemdemi Çelebi, 1297, s.325), diğer iki kardeşte Ahmed'in tahta çıkacağı kanaatini uyandırmıştır. Bu tarihten itibaren her iki şehzade de padişahtan izin almadan sancaklarından ayrılarak, İstanbul'a yakın sancaklara hareket etmiştir (Uluçay, 1954, s.78).

II. Bayezid'in hasta olması ve Şehzade Ahmed'i destekleyen ricâlin devlet yönetimde etkili olması Selim'i rahatsız etmiştir. Bundan ötürü, Selim, oğlu ve kayınpederi Kırım Hanı Mengli Giray ile görüşmek için 1510 senesinin Eylül ayında Trabzon'dan yola çıkmış (Danişmend, 1971, s.416-417) ve 10 Ekim'de Kefe'ye ulaşarak Kırım Hanı tarafından büyük bir törenle karşılanmıştır (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s.290-291). Selim'in Kefe seyahati İstanbul'da telaşa sebep olmuş ve derhal Trabzon'a dönmesi emredilmiştir (Danişmend, 1971, s.417). Selim'in Kefe'ye geçmesindeki neden, babasından istediği Rumeli sancaklarından birine geçiş izninin verilmemesidir. Diğer bir neden ise, kayınpederi Mengli Giray'ın desteğini almak (Güler vd, 1999, s.77) ve oğluna gizli talimatlar vermek istemesinden kaynaklanmaktadır. Selim, merkezden kendisine karşıt görüşlerin bulunması ve herhangi bir destek alamayacağını bilmesinden dolayı Rumeli Beylerbeyiyle iletişime geçerek taraftar sağlamaya çalışmıştır (Emecen, 2010, s.48-49). Bu durumdan oldukça rahatsız olan bazı saray ricali onun kendi sancağına geri dönmesi konusunda padişaha baskı yapmış ve akabinde padişahı buna ikna etmişlerdir. Bunun üzerine Bayezid *"Benimle saltanata şerik misin"* şeklinde emir yollamış, Selim ise *"…Beni gazadan men ederseniz, bari bana Rumeli canibinde bir sancak verin, muradınızca olayım ve anınla teselli bulayım"* diye bir mektup yazmıştır (Emecen, 2010, s.48-49). Şehzade Selim Kefe'de kalmakta direnmiş kendisine gönderilen emirleri

[5] Hoca Sadettin Efendi, *Tacü't-Tevârih, "Ne vakit ki, sözü edilen sancağın durağı Süleyman'ın makamı olan ol Şehzadeye verilişini bildiren mutluluk ayetleri yazılı beratı, yüce devlet tuğrası ile mühürlenerek, zaferleri rehber edinen sancağına da uğurlu ve nurlar saçan beylik menşuru asılarak konu, söz olmaktan çıkıp kesinlik kazandı ve Süleyman Han'ın ulu katına ulaştı. Kıyısı bulunmayan gayret denizinde, temiz kalple yaradana sığınıp, iyi niyetleriyle düzenlediği gemilerine Süleyman tahtına layık yüce gönlünü bindirerek sihirli yellere yelken tutup Kefe'ye doğru yola çıktı."*, C.4, s.9.

dinlememiştir. Bu yüzden Selim'i Trabzon'a dönmeye ikna etmesi[6] için devrin ulemasından Sarıgörez lakabıyla tanınan Mevlana Nurettin görevlendirilmiştir. Mevlana Nureddin, 29 Ekim 1510'da Kefe'ye giderek Şehzade Selim'le uzun bir görüşme yapmış ve kendisine nasihatlerde bulunmuştur.[7] Fakat Mevlana Nureddin'in nasihatleri de Şehzade Selim'i kararından vazgeçirememiştir (Kemal Paşazâde, 1985, s.41). Bu görüşmelerde Selim, babasına isyan etmek gibi bir düşüncesinin olmadığını ve asıl niyetinin babasının huzuruna çıkıp el öpmek olduğunu ifade etmiştir. Kemal Paşazade, bu durumu Yavuz'un ağzından şu şekilde nakletmektedir; *"Benim aksâ-yı murâdu muktezâ-yı suâdum babam hazretlerinin mübarek ellerin öpmektir."* (Paşazade, 1985, s.99). Mevlana Nureddin aldığı bu cevabın samimiyetine inanarak Sultan Bayezid'in huzuruna çıkıp meselenin barış yoluyla çözülmesi için telkinde bulunmuştur (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.15-17). II. Bayezid, Şehzade Selim'in eski sancağına tekrar dönmesini istemiştir. Fakat Şehzade Selim eski sancağına tekrar dönmesinin mümkün olmadığını, kendisine Trabzon sancağı dışında başka bir sancak verilmesinde ısrar etmiştir. Öyle ki, Şehzade Selim, Anadolu'da Ahmed'e verilen sancağa denk bir sancak olmasını istiyordu.[8] Bunun üzerine Anadolu sancaklarından birinin tevcihi gündeme gelmiştir. Devlet erkânı Şehzade Selim'e Anadolu sancaklarından hangisini istiyorsa kendisine verileceğini, isterse Menteşe (Muğla) sancağına da gidebileceğini söylemişlerdir.[9] Fakat Selim bunu kabul etmeyerek onun yerine Silistre sancağını talep etmiştir. Ancak bu talep

[6] Bu meselenin çözüme kavuşturulması için Sarıgörez Nurettin Efendi vazifelendirilmiştir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Mehmet İpşirli, "Sarıgöz Nurettin Efendi", *DİA*, C.XXXVI, s.151-152.

[7] *"...Haber gönderdük der-devlete arz idelüm fitne def' olunmayub ve elan hazret-i padişah-ı gerdun penâhın muhlis bendesiyle bizim padişah rızasına muhalif emre rızam yoktur şöyle bilesüz denilub mukabilede şöyle cevab yazmış ki sabıka dergah felek iştibah kabilinden Mevlana Nurettin Gelüb tekrar Trabozona varılmak babında hükm-ı cihân muta' isâl edüb kemâ yenbegî ibram ilhah edüb ol bâbda asla rıza gösterülmeyüb Mevlana-i mumâ-ileyh cevab ne vecihle verildiği hala mufassalan malumunuz olmuşdur..."* Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi (Bundan sonra TSMA) Evrak No. 6382.

[8] Selim'in kararlılığını *"...Eğer Trabzona varmak emriyle müyesser olub ve her taşı cevahir dahi olursa Trabzona razı olmazın gayrı sancak verildüğü takdirce dahi emrum Sultan Ahmed tale bakahu cihetinden şöyle ki bir akçe ve bir habbe eksik olursa ayrı kabule gelmek emr-i mecâldir döndü gayrı bir dürlü dahi olmaz..."* sözlerinden anlamak mümkündür. TSMA E. No. 6382.

[9] Selim'in Anadolu'da Ahmed'inkine denk bir yer olması konusundaki istekleri Menteşe Sancağının verilmesiyle son bulmamış, burayı da geliri az ve Trabzon'dan daha kötü bir yer olması dolayısıyla reddetmiştir. 30 yıl Anadolu'da mücadele ettiğini, artık Rumeli'de durmak istediğini belirtmesi, hem Sahkulu olayında kardeşlerinin durumunun zayıflayacağı beklentisi hem de Korkut'un sancağına yakın olmasının da olumsuzluklarını göz önünde bulundurmasından dolayı onun en başından beri Rumeli'de -basta Silistre olmak üzere- bir sancak olması konusundaki fikrinin mevcudiyetini ispat eder. Ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Nuri Paşa, *Netayic'ül-Vukuat*, C.I-II, (sadeleştiren. Neşet Çağatay), Türk Tarih Kurumu, Ankara 1979, s.57; Emecen, *Yavuz Sultan Selim*, s.52-53.

Rumeli'de şehzadeye sancak verilmesi kanuna aykırı olduğu gerekçesiyle reddedilmiştir.[10]

Payitahtın isteklerini göz ardı eden Selim, Şehzade Ahmed tarafından ileride daha da büyük tehlike olacağı kanaatine sebep olmuştur. Bu minvalde Şehzade Ahmed, Mengli Giray'a bir mektup yazıp bu tehlikenin bertaraf edilmesini istemiştir. Ayrıca bunu isterken bir takım vaatlerde bulunmuştur. Bu vaatleri arasında, Selim'in derhal göz hapsine alınmasını (tutuklanmasını) ve hiçbir şekilde ona yardım edilmemesi karşılığında Kefe dâhil 9 kaleyi kendisine vereceğini bildirmiştir (Uğur, 1995, s.38; Pul, 2013, s.474). Mengli Giray ise bu vaatler karşılığında kardeşler arasında yaşanan taht kavgasına müdahale etmenin Kırım'ın menfaatleri açısından doğru olmadığını, herhangi bir hanedan mensubunun tutuklanmasını kendisine yakıştırmadığını ilave ederek bu isteği kibarca reddetmiştir. Fakat oğlu Mehmet Giray, babasının aksine teklifleri çok uygun bulup, Şehzade Ahmed'in isteklerini yerine getirme konusunda babasına baskı yapmışsa da Han, toprak taleplerinin Selim'den de istenebileceğini belirtmiştir (Öztürk, 2000, s.40). Mengli Giray tarafından Şehzade Ahmed'in isteklerinin reddedilmesi onun damadı Selim'in yanında yer aldığını göstermektedir. Kırım Hanı'nın Selim'in yanında olduğunu gösteren diğer bir husus da, oğlu Saadet Giray'ı, Şehzade Selim Rumeli'ye geçerken yanında göndermesidir (Uzunçarşılı, 1988, s.238). Bütün bu olanlardan anlaşılan şu ki, her iki şehzadenin de attığı adımlar, geleceğe dönük manevralar olarak karşımıza çıkmakta ve bütün bu yaşananlar dönemin kaynaklarından, kroniklerden adım adım takip edilebilmektedir.

### 1.1. Yavuz Sultan Selim'in Kefe'den Rumeli'ye Geçişi

Selim'in Kefe ve civarındaki faaliyetleri Padişah II. Bayezid tarafından yakından takip edilmekteydi (TSMA E. No: 6329). Bu minvalde Akkirman'da bulunan Bali beyin adamı saraya Selim'in faaliyetleri hakkında raporlar göndermiştir (TSMA E. No: 8917). Taht mücadelesini İstanbul'a daha yakın bir yerde sürdürmek isteyen Selim, babasıyla konuşmak ve ülkenin içinde bulunduğu durumu anlatmak maksadıyla 10 Mayıs 1511'de kapı halkını ve askerlerini 100 gemi ve yedi kayığa bindirerek Kefe'den Akkirman'a doğru hareket etmiştir (Uzunçarşılı, 1988, s.95; Tansel, 1966, s.274). Ayrıca, yaklaşık 1000 kadar Tatar askeri ve Kırım Han'ının oğlu Saadet Giray'ı da beraberinde bulundurmuştur

[10] *"…arz etmek lazım olmağın bu tarike müteveccih olub Kili adasına gelindikde Silistre sancağı iltimâs olmağ içün….Asitâne-i….asiyâne adam gönderüb ol…… emr olunub ve hem Rum eyaletinde Ali Osman'a sancak verilmek kanuna muhalifdir…"* TSMA E. No: 5443; *Vakayi-i Sultan Bayezid ve Selim Han,* v.24a-25a'dan naklen Faruk Söylemez, "Yavuz Sultan Selim'in Taht Mücadelesi" s.67.

(Uluçay,1954, s.83). Selim, önce Akkirman'a gelmiş, fakat Akkirman kapılarını Şehzade Selim'e açmamıştır. Bunun üzerine Selim Kili'ye geçmiş, buradan babasına bir elçi göndererek tekrar Silistre sancağını istemiş, fakat kendisine bu kez Kefe sancağı ile Kili ve Akkirman vergi gelirlerinden bir miktar yıllık meblağın da ekleneceği teklif edilmiştir.[11] Aslına bakılırsa Selim, hakikaten başından itibaren sistematik ve akıllı bir politika izlemiştir. Bu noktadan hareketle, kimsenin düşünmediği Kefe'yi talep edip stratejik bir hamlede bulunmuştur. Selim'in, başlangıçta burayı talep etmesinin sebebi, Kefe'yi, Rumeli'ye açılan bir anahtar olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı kendisine yapılan teklifleri reddedip, Rumeli'de bir sancakbeyliği konusunda ısrarcı olmuş ve bu amaca ulaşmak için de direnç göstermiştir. Eğer Selim bu tutumunda devam etmez sarayın isteklerini yerine getirirse tahtın kendisi için hayal olacağını ve eline geçmeyeciğini, amcası Cem Sultan gibi bir kader yaşayabileceğini iyi bilmektedir.

Selim'in, eski sancağına geri dönmemesi ve önerilen Kefe'yi de kabul etmemesi üzerine, Şehzade Ahmed ve devlet erkânı Bayezid'i, Selim'in bir isyan hareketinde bulunacağına dair kışkırtmışlardır. Böylelikle bir savaş zemininin oluşmasına sebep olmuşlardır. Nihayetinde Selim, Edirne'ye doğru yoluna devam etmiş, devlet adamlarının telkiniyle Sultan Bayezid'de askerlerini toplayıp, Çakır (Çukur) çayırına konmuştur (Mehmed Hemdemi Çelebi, 1297, s.326). Selim, Edirne'ye vardığı zaman bu olup bitenleri haber almış ve babasına herhangi bir isyan hareketinde bulunmadığını, bilakis onun elini öpmek için geldiğine dair arzlar göndermiştir (Uluçay, 1954, s.84).

Şehzade Ahmed'in taraftarı olan devlet erkânı, Selim'in Edirne'ye gelmesini düşmanlığa yorumlayıp kendisine büyük bir ordu ile karşı konulmasını istemişlerdir. Bunun üzerine Rumeli Beylerbeyine hükümler göndererek derhal İstanbul'da toplanmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Bundaki amaçları, Şehzade Selim'e karşı dirençli bir askeri güç oluşturmak ve bu beylere para vaat edilerek onların da Şehzade Ahmed'den yana olduklarını göstermek olmuştur (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s.85).

Sultan Bayezid ile Şehzade Selim arasında gidip gelen elçiler, onun adaletinden asi olmadığından bahsetmek ve "*izn-i hümayun olursa saâdet-i pây-bûsla müşerref*" olmak istediğini söylemek suretiyle Selim'i desteklemişlerdir. Sultan Bayezid, Şehzade Selim'in kendisiyle görüşme isteğini çok arzuladığı ve

[11] *"…ol cânibe mütevvecih iken hâliya eski yayabaşıyla…..hümâyûn gönderilmiş mâzmun münifde Kefe sancağı ta'in olunub Kefe'nin hâsıl kifayet eylemezse Kili ve Akkirman mahsulatından bir mikdar saliyane ilhâk oluna deyu emr olunub…",* TSMA E. No: 5443.

bu arzusuna ulaşmak için çok çaba gösterdiğini anlamıştı. Ancak Şehzade Selim karşıtları: "*Madem Selim'in amacı padişahla görüşmekse bu kadar debdebeye, bu kadar askerle gelmeye ne gerek var.*" diyerek Şehzade Selim'in gelmesindeki asıl amacın başka olduğunu ileri sürmüşlerdir. Şehzade Ahmed taraftarı olan devlet erkânı baba ile oğul arasında oluşan bu barış ve karşılıklı anlayış havasını bozmak için Sultan Bayezid'ı kışkırtıp Şehzade Selim'le savaşmaya zorlamışlardır (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.22-23; Söylemez, 2012, s.69). Ancak Sultan Bayezid'in, Selim'e karşı olan barış düşüncesini sezen vezirler son derece huzursuz olmuş ve Sultan Bayezid'i bu düşüncesinden vazgeçirmek için tekrar kendisinin Ahmed'e olan sevgisini tahrik etmeye başlamışlardır. Divanda padişahın Şehzade Ahmed'e verdiği saltanat sözünü hatırlatarak onu huzursuz etmişlerdir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.23).

Bütün bunlar yaşanırken Selim'in, Edirne'de çıkarabileceği ani bir harekete karşı askeri tedbirler alınmaya başlanmıştır (Emecen, 2010, s.55). Şehzade Selim ise Edirne'ye gelerek Tunca Nehri kıyısına yerleşmiştir. Bu durumu fırsat bilen Selim karşıtı devlet erkânı Sultan Bayezid'e, Selim'i kötüleyerek şu anda padişahın kapısına otuz bin askerin (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s.86) hazır bekletildiğini ifade edip Selim'le savaşmak istediklerini bildirmişlerdir (Hendemî, 1989, s.442). Bu durumdan pek hoşnut olmayan Bayezid, devlet erkânının tesiriyle askerin Şehzade Selim üzerine gitmesine izin vermiştir. Rumeli Beylerbeyi Hasan Paşa, Selim'i karşılamak için yola çıkarıldıysa da ansızın Edirne'ye dönmüştür. Aslına bakılırsa bu görev, Osmanlı geleneğinde beylerbeyinin görevi olmayıp, kapucıbaşının görevidir. Bu görevi beylerbeyine vermelerindeki sebep, ona güvenmedikleri için doğrudan taht mücadelesinin içine çekmek ve onu Şehzade Selim'e karşı olduğunu göstermek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Rumeli Beylerbeyi Hasan Paşa'nın geri çekilmesi halk ve askerler arasında türlü söylentilerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Hatta bu olayın yaşanmasını ilerde saltanatı içinden çıkması zor bir duruma düşürmesi ve ayrıca Selim'in kuvvetine delil teşkil ettiği şayiaları yayılmıştır. Bu şayiaları işiten Sultan II. Bayezid bizzat kendisi harekete geçip Selim'inde konaklamış olduğu Çukur çayırı denilen yere gelmiştir.[12]

[12] *Padişah hazretleri ol yanlış görüşlerin sözleriyle doğru yoldan ayrılıp ol gün Rumeli Beylerbeyisi Hasan Paşa'ya buyurdu ki, devlet durağı olan otağı bir konak ilerü iledüb kura. Ol hizmet gerçi Osmanlı töresince kapucubaşıların görevi idi. Ama sözü edilen, özünü aldatan bir sanıyla ol başına buyruk Şehzade olaki ters bir davranışta bulunur da zor bir durum doğar düşüncesiyle bu işi Paşa'ya yıktı. Sözü edilen Paşa, uyulması gereken buyruk gereğince ay gibi pırıldayan otağı kurmak üzere tasarlanan yere yaklaştığında, karşıdan Şehzade'nin ışıklar saçan tuğu kendini gösterip bayraklarının dalgalanması gözünü kamaştırdıktan başka, sipahilerin kopardıkları toz da*

Ertesi gün ortada tam bir savaş havası hakimdi. Fakat Rumeli Beyleri araya girerek baba ile oğulun savaşmasına rıza göstermeyip aralarında barış sağlamaya çalışmışlardır. Ortam o kadar çok gerilmişti ki ufak bir kıvılcımın büyük bir yangına dönüşme ihtimali çok yüksekti. Buna rağmen Selim babasına haber göndererek kendisiyle görüşme isteğini tekrarlamaktaydı. Hatta bunun için Selim, babasına bir elçi gönderip, padişahla görüşmeye geldiğini, savaşmak gibi bir niyetinin olmadığını vurgulamıştır. Fakat Selim karşıtı erkânın da tesiriyle II. Bayezid bu isteği reddetmiştir. Şükrî-i Bitlîsî'nin, *Selim-Nâme* adlı eserinde verdiği bilgiye göre, Selim, paşalara başvurarak babasının derhal tahttan çekilmesini ve yerine üç oğlundan birinin getirilmesini ister: "*Fikr edüp insafa gelsin şehriyâr/ Gayret için birin etsün ihtiyâr.*" (Şükrî-i Bitlisi, 1995, s.55).

Şehzade Ahmed taraftarlarının II. Bayezid ile Selim arasında yapılacak olan bir görüşmeyi çeşitli bahanelerle sekteye uğratmaları Selim'i hüzne boğmuştur. Bunun üzerine Şehzade Selim, Sarıgörez lakabıyla tanınan Mevlana Nurettin ile tekrar görüşmek istemiştir. İkisi arasında gerçekleşen görüşmeden sonra durum biraz yumuşamıştır (Bitlisi, 1995, s.57). Mevlana Nureddin, Şehzade Selim'in yanına vardığında, padişahın kendisine iletmek istediklerini tek tek anlatmıştır. Şehzade Selim de anlatılanları dinledikten sonra: "*Umudumuz oydu ki öperim onun elini/ Ama zamane bize çok gördü bu şerefi.*" diyerek bundan sonra tek isteğinin kendisine Rumeli'de bir sancağın verilmesi olduğunu ifade etmiştir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.27).

Mevlana Nureddin, Şehzade Selim'in bu düşüncelerini padişaha ilettiğinde, Padişah bu durumdan hoşnut olmuştur. Selim için elverişli olduğunu düşündükleri yer Doğu Sırbistan'da bir yer olup, Belgrad ile arasındaki mesafenin 45 km. kadar olduğu bir sınır sancağı konumunda olan Semendire idi. Selim bu defa bu tevcihata itiraz etmeyerek, uyumlu bir davranış sergilemiştir. Selim, babası tarafından takdir edilerek ayrıca Vidin ve Alacahisar'ı da sancağına eklemiştir (Emecen, 2010, s.56). Ayrıca Selim'e birçok hediyeler gönderen padişah, sağ bulunduğu müddetçe şehzadelerden herhangi birisini saltanat makamına getirmeyeceğini, öldükten sonra Allah'ın istediğinin Padişah olabileceğini bildiren bir ahidnâme göndermiştir (Tansel, 1966, s.279).

Baba ile oğul arasında vuku bulan bu kriz görünüşte biraz da olsa yatışmış görünüyordu. Bu gelişmelerden sonra Padişah Edirne'ye, Selim ise sancağına doğru hareket etmiştir. Şehzade Ahmed'in taraftarları olup bitenleri Ahmed'e yetiştirip, Kızılbaş meselesini halleder etmez, tahta oturmak için acilen İstanbul'a gelmesini istemişlerdir (Emecen, 2010, s.56). Ancak Selim, onların neler

*onu şaşkına çevirmekle, duyduğu ürküntü sonunda bir adım daha ilerü gitmeye cesaret edemeyerek geri döndü*. Hoca Sadettin Efendi, *Tacü't-Tevârih*, s.24.

yaptığından haberdardı. Bu yüzden Semendire'ye hareket etme konusunda pek ısrarcı değildi. Hatta babasının Edirne'den İstanbul'a dönmesinden şüphelenmekteydi (Uluçay, 1984, s.86-87). Selim ağır bir şekilde ilerleyerek Eski Zağra'ya vardığı zaman Rumeli Beylerini ve askerlerini davet ederek Macar seferini ilan etmiştir. Yine beyleriyle ve askerleriyle yaptığı toplantıda taraftarları daha fazla ileri gidilmemesi konusunda uyarılarda bulunmuşlardır. Çünkü Edirne dolaylarında nahoş haberler geliyordu. Selim, Şahkulu olayında Ali Paşa'nın yenilip hayatını kaybettiğini ve yerine Şehzade Ahmed'i getireceğini duymuştu. Babasına yazdığı bir mektupta bunu şu şekilde dile getirmiştir (Uluçay, 1984, s.86-87).

"…*Rumeli livalarından Semendire livası bendinize sadaka olunup akın etmek için icazet buyruldukda, ba'zı akıncılar cem' etmek sadedinde iken ba'zı sıpahiler ve subaşılar cem' olunup Zara Eskisi'nde sâkin olup tedarikte iken nâgâh Anadolu tarafından Kızılbaş üzerine Ali Paşa ile gönderilen asker münhezim olup ve Ali Paşa dahi alındığı haberi muhakkak alındıkda devletlû hünkâr yümn ü ikballe İstanbul'a müteveccih oldu, şol kasdla ki emrem Sultan Ahmed'i getirtip memleketi ona ısmarlayıp kendiler feragat edeler deyü istima olundu*…" (Emecen, 2010, s.57).

Sultan Bayezid, İstanbul'a doğru hareket ederken Şehzade Selim Eski Zağra'dan Edirne'ye doğru yola koyuldu. Bu arada Şehzade Selim'in İstanbul'daki taraftarları, padişahın hastalığı nedeniyle kararsız bir durumda olduğunu bu nedenle kim nereye yönlendirirse o tarafa meyleder olduğunu, bu yüzden daha önce Selimle yaptığı anlaşmayı unutup müfsitlerin sözüyle hareket ederek Şehzade Ahmed'i getirip tahta oturtalım demeye başladığını müşahede ettiler. Bundan haberdar olan Şehzade Selim askeriyle İstanbul'a hareket etmiştir (Söylemez, 2012, s.79).

Bu sırada Edirne'den İstanbul'a gitmekte olan babasına Çorlu civarında Uğraş denilen mevkide yetişmiştir. Şehzade Ahmed'in taraftarlığı ile bilinen Veziriazam Ali Paşa padişahın arabasına yanaşıp Şehzade Selim'in askerlerinin bulunduğu taraftaki örtüyü kaldırarak: *"Babasını ziyarete böyle tertipli ve teçhizatlı orduyla mı gelinir? "*diyerek Sultan Beyazid'in kalbine şüphe düşürmüştür. Bunun üzerine II. Bayezid "*oğlumun bu hücumu beni almağa taht-ı saadet bahtımdan beni kaldurub yabana salmağa olmuş gibi, bu tumtırak ve tantana nedir? Heman top urun, asker cenk etsünler deyü emrettikleri gibi toplar hazır imiş, heman ol saat toplara ateş verilüb cihanı düele mustağrak ettikleri giti*…" (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s.50). Böylece Sultan II. Bayezid savaşın başlamasını emrederek kırk bin civarındaki askeri Şehzade Selim'in üzerine göndermiştir. Babasından sıcak bir karşılama bekleyen Şehzade Selim tam tersine

ani ve sert bir muameleye maruz kalınca büyük bir şaşkınlık yaşamıştır. Fakat bunun devlet erkânının babasını tahrik etmesi sonucunda olduğunu anlamıştır. Kendi askerinden hiç kimsenin kılıcının kabzasına dahi el sürmelerine izin vermemiştir. Neye uğradığını anlamayan Şehzade Selim ve askeri perişan olup, beylerin her biri bir tarafa dağılmıştır. Şehzade Selim içine düştüğü ateş çemberinden kurtulmak için çok çabalamıştır (Söylemez, 2012, s.73). Bir an etrafının sarıldığını gören Selim, Karabulut adındaki atının sayesinde çemberden kurtulmuştur. Böylece toplanan 3 bin kişilik taraftarıyla Ahyolu'da bekleyen gemilerine binip 3 Ağustos 1511'de Kefe'ye gitmiştir (Tansel, 1966, s.282).

Sultan Bayezid, yakalandığı hastalık sebebiyle devlet işleriyle pek fazla ilgilenmeyerek, bu işleri vezirlere bırakmıştı. Vezirler ise devletin güvenliği ve halkın huzurunu temin etmede hakkaniyetli davranmıyorlar ve daha çok kendi menfaatleri doğrultusunda hareket ediyorlardı. Bu arada Safevî Devleti hükümdarı Şah İsmail'in dâî ve halifeleri Osmanlı ülkesinde halkı kendi yanlarına çekebilmek için Şah İsmail lehinde ve Osmanlı aleyhindeki propagandalarını sürdürüyorlardı. Gerek Osmanlı devlet yönetiminde meydana gelen boşluk gerekse Safevî Devleti'nin Osmanlı topraklarındaki yoğun faaliyeti Anadolu'yu tamamen ayrılıkçı hareketlerin alanı hâline getirmişti (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz, s.427). Bu bağlamda Antalya'da kendi halinde ibadet ve duayla meşgul görüntüsü altında birçok taraftar toplayan Şah İsmail'in Osmanlıdaki en önemli adamı Şahkulu da Osmanlı Devleti'ndeki bu yönetim boşluğundan faydalanmak isteyerek devlete başkaldırmıştır (Söylemez, 2012, s.74).

Durumu, taraftarları sayesinde yakından takip eden şehzadeler babalarının tahttan çekilmesi halinde yerine geçmek için harekete geçmeyi planlamışlardı. Osmanlılarda her şehzade Türk devlet geleneğindeki "*devlet aile üyelerinin ortak malıdır*" ilkesinde ve Fatih Kanunnamesi'ndeki "*evlâd ü emcadımdan her kimesneye saltanat müyesser ola…*" maddesinden hareketle taht üzerinde hak iddia ediyorlardı. Dolayısıyla şehzadelerin bu hakkı elde etmek için bulunduğu bölgeden başkente doğru hareket etmeleri en doğal haklarından biri olarak görülebilir. Ayrıca bu hareketin sebebi, Sultan II. Bayezid'i tahttan indirip, yerine kendisinin geçmesi anlamı da taşımıyor olabilir. Bu durumu saltanatta hak sahibi olan şehzadelerin sayısı ile açıklamak mümkündür. Neticesinde Sultan II. Bayezid'in birden fazla varisinin bulunması, Bayezid'in tahtı bırakma niyetinin anlaşılmış olması ve saltanat üzerinde hak sahibi olan kardeşlerin, diğerlerinden önce İstanbul'a varmak ve padişah tahttan çekildiğinde yerine geçmek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Fakat padişahtan izin almadan bulundukları bölgeden başkente doğru hareket etmeleri tartışılmaya açık bir hadisedir.

## 2. Şehzadelerin Genel Durumu (Ahmed, Korkut, Selim)

Padişahlığın kendisinden başkasına verilemeyeceğini kabul eden ve bu hayal içinde Amasya'da eğlenceler düzenleyen Şehzade Ahmed, Selim'in Rumeli'ye geçtiğini duyduğu vakit pek huzursuz olmuştu. Çünkü aynı tarihlerde kardeşi Korkut da sancağını terk ederek Saruhan'a gitmişti. Bundan dolayı Amasya'da daha fazla vakit geçirmenin kendisi için zararlı olduğuna kanaat getiren şehzade yakınlarına, kardeşlerimden birisi, "*nâmûs-ı saltanat riâyetini*" hiçe sayarak maksadına ulaşabilmek için Mısır'a gitti, Mısır sultanından yardım istedi. Buna rağmen padişah kendisine darılmadı üstelik iltifat etti. Kardeşim Selim ise, oğlunun sancağına gitmek bahanesi ile Rumeli'ye geçerek saltanatı ele geçirmeye çalışmaktadır. Onun için önce Şehzade Korkut'u yerine iade edeceğim, sonra Rumeli'ye geçip padişah olacağım diyerek alelacele Ankara civarına gelmiştir (Hoca Sadettin Efendi,1979, s.51; Tansel, 1966, s.283-284).

Bu arada II. Bayezid'in öldüğü şayialarından etkilenen ve oğullarının da birbirlerine düştüğü gerekçesiyle Şah İsmail hareketine sempati duyanlar isyan hareketi için bir araya toplanmışlardı. Gerçekleştirilen bu isyanla, artık büyük kurtuluş vaktinin yaklaştığını, Osmanlıların ise sonunun geldiğini, yeryüzündeki bütün hâkimiyetinin kendisine verildiğini, bunun için tüm milletleri hâkimiyeti altına alacağı arzusuyla harekete geçen Şahkulu Baba Tekeli adlı tarikat şeyhinin liderliğinde Batı Anadolu tarafını ve Karaman bölgesini büyük bir karışıklık içine itmiştir. Bu isyanın bir an önce bastırılması için Şahkulu'nun üzerine birçok kuvvet sevk edilmiştir. Bu kuvvetler arasında Anadolu Beylerbeyi Karagöz Paşa ve Karaman Beylerbeyi Haydar Paşa da bulunmaktadır. Fakat bunlar Şahkulu birliklerine karşı bozguna uğrayıp hayatlarını kaybetmişlerdir. Ayrıca bunların ardından Şehzade Ahmed ile birlikte bu isyanı bastırmakla görevlendirilen Veziriazam Hadım Ali Paşa'da diğerleriyle aynı akıbeti yaşamıştır. Şehzade Ahmed'in bu durum karşısında tepkisiz kalması merkezi idarenin ciddi bir itibar kaybına uğramasına yol açmıştır. Bu durum Şehzade Ahmed'in, yeniçeriler ile arasının açılmasına ve yeniçerilerin Ahmed'den soğumasına sebep olmuştur (Emecen, 2010, s.59-60).

Şehzade Ahmed, Ankara'ya geldikten sonra İstanbul'a bir mektup göndererek, sancaklarını terk edip İstanbul'a yönelen kardeşlerini eski sancaklarına göndermek için onlar üzerine yürüyeceğini belirtmiştir (Sadettin Efendi, 1979, s.51; Tansel, 1966, s.284). Hatta Şehzade Ahmed'in gönderdiği mektupta, Sultan'ın çocuklarına karşı çok merhametli olduğunu eğer bu merhamet asilik yapan iki oğlunu tedip etmeye mani oluyorsa o vakit kendisinin bunu gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Bu mektuptan çok huzursuz olan padişah, acele Ahmed'e bir hükm-i şerif göndererek, kardeşinin bir sancağını terk

ettiği için Şahkulu ortaya çıktı. Sen de sancağını terk etmiş bulunuyorsun. Halbuki senin de sancağında Kızılbaşlar vardır, orada da bir isyanın çıkması mümkündür diyerek hemen sancağına geri dönmesi gerektiğini bildirmiştir (Tansel, 1966, s.284).

O sırada Ankara'da bulunan Şehzade Ahmed, padişahtan gelen mektubu okuduğunda tekrar bir mektup yazarak Kızılbaş tehlikesinin devam ettiğini, ayrıca Rumeli askerlerinin yanında hazır bulunmasından dolayı kendi sancağına dönmesinin yanlış bir hamle olacağını ve hazır bu askeri de toplamışken Şahkulu eşkıyasının ortadan kaldırılmasında görev almak istediğini padişaha bildirmiştir. Bu mektup padişaha ulaşınca, şehzadenin yola çıkmasındaki nedenin, Kızılbaş eşkıyasını tepelemek olduğu anlaşılmıştır. Padişah onun bu isteğini kabul etmekten sevinç duyarak, hemen şehzadeye övgü dolusu bir yazıyla izin verdiğini bildirmiştir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.53)[13]. Böylece Şehzade Ahmed için bir fırsat daha doğmuş oldu. Eğer bu ayaklanmayı bastırmada başarılı olursa halkın ve askerlerinin zihninde kendisiyle ilgili meydana gelen tereddütler giderilmiş ve Osmanlı tahtına geçmeyi hak etmiş olacaktı. Ancak eşkıyanın ortadan kaldırılması tecrübeli bir devlet adamı olan Veziriazam Ali Paşa'nın Şehzade Ahmed ile ortak hareket etmesi ve ona destek olmasına bağlıydı (Sadettin Efendi, 1979, s.53; Söylemez, 2012, s.76).

Öte taraftan padişah Rumeli Beylerine hükümler göndererek *"azîm sefer vardır, atebe-i ulyâma gelüb hazır olasız"* diyordu. Devlet erkânı, Sultan'ın bu askerleri Şahkulu işinde bir aksilik çıkarsa imdada göndereceğini düşünürken, askerleri toplamasının asıl nedeni Rumeli Beyleriyle birlikte Şehzade Ahmed'in hükümdarlık işini müşavere etmek için davet etmesinden kaynaklanmaktaydı (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.54-55; Tansel, 1966, s.284).

Bu sırada Sultan Bayezid, Veziriazam Ali Paşa'ya bir hüküm göndererek Şahkulu ile yapmakta olduğu savaşta oğlu Ahmed'le birlikte olması için gerekli hazırlıkları yapmasını emretmiştir. Veziriazam Ali Paşa askerleriyle gelip Şehzade Ahmed'in ordusuna katılmıştır. Yalnız kaldıklarında ise *"taht-ı saltanat sizindir"* diye müjde vermiştir. Aynı gün içinde Ali Paşa'ya Selim Han'ın Edirne'ye geldiği, kendisine Semendire sancağının verildiği ve babasıyla arasında geçenler haber verilmiştir. Ali Paşa bu duruma çok üzülmüştür. Fakat bu durumu Şehzade Ahmed'den ve hatta yakın adamlarından bile gizlemiştir.

---

[13] *"Çün rızamıza öncelik virüb ol kişi giyişine bürünen köpek kenesini temizlemek yolun seçmişsin. Dilekleri veren Cenâb-ı Hak'tan dilerim ki gizli lütuflarıyla sana yardım eylesin. Dileğinin oluş nedenlerini hazırlasın. İmdi gerektir ki fitneyi kaynatan düşmanı zayıf ve önemsiz sayıp kendini yükseklerde görmeyesin ve gençliğinin etkisiyle ya da askerlerinin gücüne güvenle hemen saldırıya kalkışmayasun*".

Şehzade Ahmed ise askerlerin kalplerini kendi tarafına celbetmek için başlarına çeşitli hediyeler vermiştir. Daha sonra Antalya'yı muhasara eden Kızılbaş eşkıyasının üzerine yürümüştür. Ali Paşa'nın geldiğini duyan Kızılbaşlar muhasarayı kaldırıp asıl yurtları olan Kızıl Kaya'ya çekilmişlerdir (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz, s.430). Kızılbaşların bu bölgeye çekilmesinin sebebi muhtemelen buranın dağlık ve giriş çıkışı müşkil bir yer olmasından kaynaklanmaktadır. Ali Paşa, eşkıyanın sığındığı bu dağı muhasara altına almak için harekete geçmiş, ilk olarak geçitleri kontrol altına almıştır. Bir tarafın kuşatmasını Karaman valisi Haydar Bey'e verip, Kendisi de kalan askerlerle diğer geçitleri tutmuştur. Haydar Bey de Kayseri Bey'i ve bir sancak beyinden oluşan iki bin sipahi ile bu bölgenin korumasını üstlenmiştir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.51; Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz, s.431).

Şahkulu eşkıyası böylece dört bir taraftan sarılmış ve bunların etkisiz hale geldiğinden emin olan Şehzade Ahmed bu durumu fırsat bilerek orada bulunan tımarlı sipahi ve yeniçerilerden kendisine biat etmelerini istemiştir. Saltanatın kesin olarak kendisine verildiğini, bu nedenle kendisine ilk biat edenlerin bol bol ihsanına mazhar olacağını ve bu konuda tereddüt göstermemelerini söylediğinde asker: *"Mademki padişahımız hayattadır o halde herhangi bir şehzadeye biat etmeyiz"* diyerek Şehzade Ahmed'in teklifini reddetmişlerdir (Söylemez, 2012, s.76). Bu arada muhasarada olan Kızılbaşlar yiyecekleri azaldığından dolayı çadırlarını ve ağırlıklarını bırakıp kaçmaya karar vermişlerdi. Kaçmadan hemen önce bir gece vakti Haydar Paşa'nın üzerine hücum edip onu ve adamlarını şehit ederek önce Kayseri'ye sonra da Sivas'a doğru hareket etmişlerdir. Bu ahvalden iki gün sonra haberdar olan Ali Paşa, bir miktar askerle Kızılbaş eşkıyasının peşine düşüp, (1511) Gökçay denilen yerde Kızılbaşlara yetişmiştir. Askerlerinin kendisine yetişmesini beklemeden öfkeyle eşkıyanın üzerine atılan Ali Paşa sonunda göğsüne bir ok isabetiyle şehit olmuştur. Adamlarından çok azı kurtulmuştur. Kızılbaşların da çoğu öldürülmüştür. Reisleri olan Şahkulu savaş sırasında kaybolmuştur. Ölü veya diri olduğuna dair hiçbir haber alınamamıştır[14] (Mustafa, 1995, s.82). Dağılan adamları ise mülhidlerin reisi olan Şah İsmail'e sığınmışlardır (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz, s.431).

Sultan Ahmed, en büyük taraftarı Ali Paşa'yı kaybedince büyük bir hüsrana uğramıştır. Fakat bu sırada Şahkulu meselesini adeta unutup hükümdarlık derdine düşmüştür. Bunun üzerine sadrazamlığa yeni getirilen Hersekzade Ahmed Paşa'ya bir mektup yazarak, kardeşi Selim'e Semendire, Vidin ve Niğbolu sancaklarının verildiğini, yani bu surette bütün Rumeli'nin ona bırakıldığı gerekçesiyle şikâyette bulunarak Selim'le çarpışmak için müsaade

[14] Celâl-zâde Mustafa, *Selim-Name* adlı eserinde Şahkulu'nun savaş sırasında öldüğünü belirtmiştir.

istemiştir (Tansel, 1966, s.286). Tam bu sıralarda Karaman valisi Şehzade Şehinşah'ında vefat etmesi, Sultan II. Bayezid'in hastalığının şiddetlenmesine sebep olmuştur. Bu durumda devleti daha fazla idare edemeyeceğini anlayan Sultan II. Bayezid, saltanat işlerini görüşmek için ümera ve vüzerayı toplayıp, devlet erkânına Şehzade Ahmed'in tahta çıkması için gerekli hazırlıkların yapılmasını emretmiştir (Mustafa, 1995, s.85; Dede, Tarihsiz, s.432). İçlerinde Veziriazam Hersekzade Ahmed Paşa ve bir kısım erkân bu duruma karşı çıkmıştır. Bunlar Şehzade Selim'in Semendire'ye Şehzade Ahmed'in ise Amasya'ya dönmesini istemişlerdir. Ahmed'in Amasya'ya gitmek istememesi halinde ise kendisine Karaman Sancağı'nın verilebileceğini ifade etmişlerdir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.70).

Bu sıralarda Şehzade Selim babasıyla yaptığı muharebe sonucu yenilerek Kefe'ye kaçmıştı. Büyük bir ihtimalle Şehzade Ahmed'in, Selim üzerine gitme müsaadesini ihtiva eden mektubuna cevap verilerek, eğer kardeşin Selim, tarafımızdan mağlup edilmeseydi o zaman senin gelmen hâsıl olurdu, denilmiştir. Bu haberi Yenişehir'de alan Şehzade Ahmed, babasının elini öpmek üzere İstanbul'a gelmek için ısrar ediyordu. Diğer taraftan lalası Kasım Bey onun hiçbir surette ikna edilemediğini, adeta isyan eder bir durumda olduğunu bildiren bir mektup gönderince, Bayezid bu asi oğlunu kati olarak tahta oturtmak için Rumeli ümerasının yerlerine dönmelerini istemedi. Bunu sezmiş olan Şehzade Ahmed taraftarları, fırsatı kaçırmayarak şehzadeyi İstanbul'a davet ettiler. Padişah da el öpme bahanesiyle buna müsaade etti. Nihayetinde Ahmed babasının müsaadesi üzerine bulunduğu yerden hızla hareket ederek Gebze'ye doğru hareket etmiştir (Tansel, 1966, s.286-287).

İstanbul'da Ahmed'in tahta geçirilmesi hususunda büyük uğraşlar veriliyordu. Nihayetinde toplanan divanda bu konu enine boyuna tartışılıp bir karara varılmıştır. Bu karara göre Ahmed, el öpmek üzere davet edilecek, babasının huzuruna çıktığı vakit, Rumeli Beyleri de "sefer-i hümâyûn" olduğu söylenerek içeri alınacak ve itaatleri temin olunduktan sonra Şehzade Ahmed'e başkumandanlık verilerek Selim'in üzerine gönderilecekti. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra Gebze'de bulunan Şehzade Ahmed'e Defterdar Kasım Çelebi gönderilerek İstanbul'a davet edilmiş ve Ahmed hareket ederek Üsküdar'a gelmiştir (Tansel, 1966, s.288-289). Şehzade Ahmed daha önce padişahlık işlerini görüşmek ve vaziyetten haberdar olmak için lalası Yularkıstı Sinan Paşa'yı İstanbul'a göndermişti. Fakat Sinan Paşa'nın İstanbul'a gelişi yeniçeriler tarafından hoş karşılanmamıştı. Bununla birlikte Müeyyedzâde Abdurrahman Efendi, Hasan Paşa, Nişancı Tacizâde Cafer Çelebi hatta ikinci vezir Mustafa Paşa bile Şehzade Ahmed'in en büyük destekçileri ve taraftarı idiler. Şehzade Ahmed'in bu koyu taraftarları Ahmed'e karşı tepkili olan yeniçerilerin ve Selim'e

taraftar olanların elinden bir şey gelemeyeceği kanaatindeydiler. Hatta bunlar yeniçeriler için hakaret niteliğinde sözler kullanarak yeniçerileri kendilerinden daha fazla uzaklaştırmışlardır. Yeniçerilere *"it ağzında kemik tutar, bunlara kemik atalım"* diyerek onlara birkaç akça verilmesi durumunda kendilerine karşı olan muhalefetlerinin söndürüleceğini düşünmekteydiler (Emecen, 2010, s.61). Fakat durum düşündükleri gibi olmadı, aksine yeniçeriler kendilerine bu şekilde hitap ettiklerini öğrendiklerinde tehditkâr kâğıtlar yazarak her tarafa asmışlardır (Emecen, 2010, s.61)[15].

Ancak Şehzade Ahmed'in taraftarları bu tehditkâr mektuplara pek önem vermedi ve Ahmed'i karşılamak üzere hazırlıklara başlandı. Şehzade Ahmed, 21 Eylül 1511 gününün gecesi Üsküdar'a geldiği zaman yeniçeriler kendi aralarında bir toplantı düzenleyerek Şehzade Ahmed'in durumunu tartışmışlardır. Bu toplantıda Şehzade Ahmed'in aleyhine epey söz sarfedilmiştir. Hatta Şahkulu İsyanı'ndaki beceriksizliğine atıf yapılarak: *"…birkaç ayağı çarıklı Türk'ten korkup kaçana hiç saltanat verilir mi, temiz ve efendi insanların ırzı çiğnenirken uzaktan durup bakana tabii olunur mu…"* diyerek Selim'in faziletini ortaya çıkarmışlar ve ondan başkasına tabi olmayacaklarını söyleyip sokağa dökülmüşlerdir (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.77; Tansel, 1966, s.289-291). Dört bir tarafa dağılarak Şehzade Ahmed taraftarlığıyla ün yapan II. Vezir Mustafa Paşa, Kadıasker Müeyyedzâde, Rumeli Beylerbeyi Hasan Paşa, Nişancı Cafer Çelebi'nin evlerini basarak yağma etmişlerdir (TSMA E. No: 3197)[16]. Fakat bunlar son anda hayatını kurtarabilmişlerdir. Aynı gece yeniçeriler birçok evi de yağmalamıştır. Daha sonra saray kapısında toplanıp yaptıklarının bağışlanmasını ve yukarıda adı sayılan devlet adamlarının da azledilmelerini istemişlerdir. Bunun sonucunda Sultan II. Bayezid, Mustafa Paşa hariç diğer devlet adamlarını vazifelerinden azletmek zorunda kalmıştır (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz, s.434). Ayrıca yeniçeriler tarafından takib edilen Yularkısdı Sinan Bey canını zorlukla kurtarmıştır. Daha sonra Yularkısdı Sinan Bey'den durumu öğrenen Şehzade Ahmed, hemen Üsküdar'dan geri çekilmek zorunda kalmıştır. Nihayetinde o da artık tahtın kendisi için çok uzak olduğunu anlamıştır. Bu duruma oldukça içerlenen Şehzade Ahmed devlete hâkim olmak için bir takım planlar kurmuştur. Bu planlarının arasında önce Anadolu'yu ele geçirmeyi, sonra da Rumeli'ye geçme düşüncesi yatıyordu. Daha sonra hızlı bir şekilde Konya yolunu tutup ve oraya yerleşerek müstakil hükümdar gibi davranmaya başlamıştır

[15] *"bize mültefit olmayıp Sultan Ahmed'i getirirsiniz, bizim için it ağzında kemik tutar dersiniz, bilin ki biz köpek değiliz, aslanız, bize gıda olarak kelle gerektir, vallahülazim cümlenizin başını keseriz."*

[16] Yağmanın boyutunu göstermesi açısından; yeniçeriler Müeyyedzâdenin evini yağmalar, cariyeleri alınır, kızlarının çeyizlerine bile el konulur.

(TSMA E. No: E.5448)[17]. Fakat sebep olduğu karışıklıklarla Anadolu yeniden yangın yerine dönmüştür (Emecen, 2010, s.62).

Şehzade Ahmed'in amacı Karaman Vilayeti'ni ele geçirerek Şehzade Mehmed'i kendisine tabi kıldıktan sonra bütün Anadolu'ya sahip olmaktı. Kendisine taraftar olan erkanın tahriklerine kapılan Ahmed, babasının istekleri dışında hareket ediyordu. Amcası Ahmed'in üzerine geldiğini duyan Şehzade Mehmed bu durumu dedesi Sultan II. Bayezid'e bildirerek ne şekilde hareket etmesi gerektiğini sordu. Bayezid ise Şehzade Mehmed'e kaleye kapanıp kesinlikle Şehzade Ahmed'e itaat etmemesini, saltanatın bu konuda üzerine düşeni yapacağını bildirdi. Bunun üzerine bir süre Konya'yı savunan Şehzade Mehmed mecburen Ahmed'e teslim olmak zorunda kaldı. Bunu duyan kapıkulları durumdan son derece rahatsız oldular. Padişahın emriyle Şehzade Mehmed'e verilmiş olan sancağın yönetimine mâni olmanın açıkça padişaha ve dolayısıyla devlete isyan olduğunu ifade ettiler (Söylemez, 2012, s.81).

Bütün bu gelişmeleri taraftarları vasıtasıyla öğrenen Selim, artık tahta giden yolda mühim bir başarı kazandığının farkına vararak rahatlamıştı. Ayrıca yeniçerilerin de desteğini alması taht yolunda önemli bir adımın göstergesiydi. Hatta kendisine artık ona karşı kimsenin duramayacağı, Edirne'ye gelmesine hiçbir engelin kalmadığı, Rumeli Beylerinin de onun etrafında olduğu yolunda istihbarat geliyordu (Emecen, 2010, s.62). Selim burada bulunduğu sırada babasına oldukça mülayim bir üslupla mektup yazıp, padişahın kendisi hakkındaki buyruğu ne olursa olsun ona uyacağını ifade etmişti. Aslında Şehzade Ahmed'in Konya'yı zorla istila etmesi onun durumunu kolaylaştırdı ve nüfuzunu daha fazla güçlendirdi. Nitekim ağabeyi artık bir asi konumuna gelmişti. Şehzade Ahmed de İskender Bey'e yazdığı mektupta bu durumdan yakınmıştı. Ona göre yeniçeriler divana gelip II. Bayezid'e "sen artık amelden kaldın, bize padişah gerek, öyle olsa biz dahi Selim Bey'i padişah eyledik" diyerek "padişahımız Selim Bey'dir, taht ve memleket onundur" deyip padişaha ağır sözler söylemişlerdir (Uluçay, 1954, s.124, Not 15; Emecen, 2010, s.62).

Netice itibariyle İstanbul'daki şartlar tamamen Selim'in lehine dönmüştü. Artık Selim'in payitahta gitmesi için herhangi bir engel kalmamıştı. Bu doğrultuda II. Bayezid, 27 Mart 1512 tarihinde bir hüküm yollayarak oğlu Selim'i askerin başına geçirmiş ve hemen akabinde ikinci bir hüküm daha yazdırarak, Selim'in derhal İstanbul'a gelmesini ve askerin başına geçip Şehzade Ahmed'in

[17] Buradan Karesi Sancağında bulunan beylere gönderdiği emirde, adeta padişah gibi davranıyor, bütün maiyetleriyle kendisine katılmaları, verdiği emirleri yerine getirmeleri, getirmeyenlerin haklarından gelineceği, evlerinin yağmalanacağı ile tehdit ediliyor.

üzerine yürümesini emretmiştir (Uluçay, 1954, s.124, Not 18; Emecen, 2010, s.63)[18].

Olayların tamamen Selim'in lehine döndüğünü gören Şehzade Ahmed'in taraftarları, Ahmed'in artık davayı kaybettiğini kabul ederek, bu defa Şehzade Korkut'u saltanata çıkarmayı düşündüler ve kendisine, padişahın Şehzade Ahmed'e teveccühü kalmadığını, saltanatı Selim'e terk etmek istediğini, eğer hükümdar olmak istiyorsa acele İstanbul'a gelmesini ve yeniçerilere başvurmasını bildirdiler. Şehzade Ahmed'in, Konya'yı zaptettikten sonra kendi üzerine yürüyeceğini duymuş olan Korkut, vaktiyle yeniçerilere pek cömert davrandığı için bunların kendisine yardım edebileceğini ve bu suretle hükümdarlığı elde edebileceğini düşünmüştür. Bunun akabinde Saruhan'da daha fazla kalmayarak Mihaliç yolu ile sahile inmiştir. Buradan üç gemi ile hareket ederek 30 Mart 1512'de Kumkapı sahilinde karaya çıkmıştır. Şehzade Korkut ilk önce yeniçerilerin gönlünü kazanıp kendi tarafına çekmek için onlara misafir olup özel mekânları olan "Yeniçeri Mescidi'ne" gitmiştir. (Tansel, 1966, s.296-297) Kendisine padişahın ruhsat ve izni olmadan neden İstanbul'a geldiği sorulduğunda ise Şehzade Korkut, gerçeği gizleyerek, Şehzade Ahmed'in Anadolu'yu istila etmeye başladığını, kendisinin de Ahmed'in saldırısına maruz kalacağını düşünerek İstanbul'a geldiğini ifade etmiştir (Celâl-zâde Mustafa, 1995, s.93).

Yeniçeriler Şehzade Korkut'un gelişini hoş karşılayıp kendisini ağırlamak istediler. Ancak Şehzade Selim'e olan sevgi yeniçerilerin gönlünde yer etmişti. Bu nedenle Şehzade Korkut'un saltanata geçmesine sıcak bakmadıklarını ifade ederek onu teselli ettiler. Daha sonra onu Sultan Bayezid'in huzuruna çıkardılar. Şehzade Korkut'un Sultan Bayezid'den böyle habersiz gelmesi padişahı son derece üzmüştür. Ancak Korkut, Şehzade Selim'in, saltanata davet edildiğini ve onun da İstanbul'a doğru yola çıktığını öğrendiğinde birtakım şahısların çıkarları için kendisini felakete sürüklediğini anlamıştır. Böylelikle saltanat sevdasından vazgeçerek kalkıştığı bu hareketten pişmanlık duymuştur (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s.90).

[18] *"karındaşın oğlum Ahmed'in men'i hususunda kapım halkı ve yeniçeri kullarımı sana koşam, sen dahi teveccüh edip gelesin deyu emr eyleyüb mefahirü'l-emâcid yeniçerilerim kethüdası İlyas ile hükm-i şerif irsal etmiş idim. Öyle olsa bu esnada karındaşın oğlum Korkut birgün füc'eten bunda İstanbul'a geldi…Mezkûr karındaşın Korkut'un bu veçhile icâzetsiz bunda gelmesinde hatırına şüphe büründürmeyüb emr-i hümayunum üzre teveccüh idüb gelesiz."*

## 3. Şehzade Selim'in Tahta Çıkması ve Sultan II. Bayezid'in Ölümü

Şehzade Ahmed, Sultan II. Bayezid'in emrine karşı gelip yeğeni olan Şehzade Mehmed'in üzerine yürüdüğü sırada Karahisar ve Niksar taraflarında Nur Ali adında bir Kızılbaş yirmi bin adamıyla Amasya'ya saldırdı. Şehzade Ahmed'in Şahkulu olayında olduğu gibi Nur Ali'ye karşı bir başarı gösterememesi Sultan Bayezid'in kendisinden soğumasına ve saltanatı ona bırakma fikrinden vazgeçmesine yol açmıştır (Söylemez, 2012, s.82).

Bunun üzerine Kefe'de bulunan Şehzade Selim'e elçi gönderilerek saltanata davet edilmiştir. Akkirman ve Kili yoluyla İstanbul'a doğru yola çıkan Selim, İstanbul'a vardığında devlet erkânı, asker ve halktan oluşan büyük bir kalabalık kitlesiyle karşılanmıştır. Bu durum karşısında Şehzade Korkut da Şehzade Selim'i İstanbul'a girmeden karşılamış ve at üstünde selamlaşmışlardır (Tansel, 1966, s.82; Söylemez, 2012, s.82).

İstanbul'a gelen Selim Yenibahçe'de (Mustafa, 1995, s.97; Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz:438) kurulan büyük bir çadıra getirildi. Kış ayının vermiş olduğu şiddetten dolayı burada birkaç gün dinlendi. Sonra devletin ileri gelenleri, yeniçeri başlarını ve Rumeli Beylerini toplayıp kendi isteklerini beyan ettikten sonra gazâ ederek ülkeleri fethetmeye azmettiğini, Arab diyarını Çerkeslerin, Acem diyarını da Kızılbaşların elinden almak istediğini ayrıca bunun için yaz kış demeden çalışacağını, gece gündüz bütün meşakkatlere göğüs gereceğini bildirdi. Haddi aşıp zulmeden, oğlu da olsa gözünün yaşına bakmayıp cezalandıracağını, fesat çıkaran babası da olsa merhamet etmeyeceğini söyledi (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz:438). Şehzade Selim, Yenibahçe'de beklerken Sultan Bayezid kendisini davet etti. Bunun üzerine Şehzade Selim saraya gelip babasının elini öpmek için huzuruna çıktı. Sultan Bayezid de oğlunu şefkatle karşılayıp tahtı Selim'e bırakarak ona bazı nasihatlerde bulunmuştur (Celâl-zâde Mustafa, 1995, s.97; Emecen, 2010, s.64). Böylece Yavuz Sultan Selim 24 Nisan 1512 tarihinde Osmanlı padişahı olarak tahta oturmuştur. Şehzade Selim tahta oturduktan ve biat merasimi tamamlandıktan sonra Şehzade Korkut'a eski sancağı olan Manisa'ya ek olarak Midilli sancağını da vermiştir. Daha sonra Şehzade Korkut, Selim ile vedalaşarak Manisa'ya gitmiştir (Şükrî-i Bitlisi, 1995, s.103).

Aslında bazı kaynaklardaki bilgilerden II. Bayezid'in oğlu Selim'e tahtı hemen bırakmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda kendi döneminde kaleme alınan bir kaynağa göre; Selim, Yenibahçe'ye vardığı vakit yeniçeriler divana iştirak ederek kendi aralarından seçmiş oldukları on yayabaşını paşalarla görüşmek üzere göndermişlerdi. Bunlar padişahın hasta düşüp gücünün tükendiğini bu yüzden sefere çıkmaya takatinin kalmadığını, bundan dolayı sultanlığın Selim'e verilmesi gerektiğini ayrıca bu isteklerinin padişaha

bildirilmesini istediler. Ayrıca bu isteklerinin yerine getirilmediği takdirde paşaları ölümle tehdit ettiler. Paşalar bu durumu padişaha bildirdiği zaman tıpkı daha önce olduğu gibi kendisi sağ olduğu müddetçe tahtını kimseye bırakmayacağını açıkladı. Bu durum içinden çıkılması zor bir vaziyet haline gelince Mustafa Paşa bir kez daha huzura girerek, yeniçerilerin tehdidini hatırlattı ve olumsuz bir cevapla dışarı çıkarlarsa kendilerini katl edeceklerini bildirdi (Şükrî-i Bitlisi,1995, s.98; Emecen, 2010, s.65).

Sultan Bayezid, saltanatı kendi arzusuyla veya mecbur kalarak Selim Han'a bıraktıktan sonra bir köşeye çekilip dünyevi meşgalelerden uzaklaşmak ve ömrünün geri kalan kısmını ibadetle geçirmek isteyen Bayezid, Dimetoka sarayına çekilmek istedi. Sultan Bayezid, Dimetoka'ya giderken yakın adamlarından Rumeli Beylerbeyi Yunus Paşa ile defterdarı Kasım Paşa hizmetine verildi. Daha sonra Sultan Bayezid bir tahtırevana binerek yola koyuldu. Selim Han, babasını İstanbul'dan uğurlarken bir müddet kendisine eşlik etmiştir. Fakat daha sonra Bayezid Han'ın ısrarı üzerine geri dönmek mecburiyetinde kalmıştır. Sultan Bayezid, İstanbul'dan ayrılırken oğluna hayır dualarda bulunup veda etmiştir. Selim Han'da babasının elini defalarca öperek arkasından gözyaşı dökmüştür. Edirne'ye doğru hareket ederken, yolda hastalığı iyice ağırlaşan Sultan Bayezid, 26 Mayıs 1512 tarihinde Edirne yakınlarında Söğütlü Dere denilen yerde vefat etmiştir (Müneccimbaşı Ahmet Dede, Tarihsiz:440). Böylece tahta çıktığı andan itibaren Cem Sultan meselesinden dolayı çile ile başlayan sıkıntılı taht hayatı, ömrünün sonunda yine oğullarının taht mücadelesi ile çileli bir şekilde son bulmuştur.

## SONUÇ

Saltanatının son yıllarında hem yaşlı olması hem de hastalığının artması hasebiyle devlet yönetimini büyük oranda Ali Paşa ve Mustafa Paşa gibi vezirlere bırakan Sultan II. Bayezid, zamanla merkezi otoritede büyük bir boşluğun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu durumdan faydalanmak isteyen Şahkulu eşkıyası Anadolu'da isyan başlatmış köyleri yakıp yıkarak devleti tehdit eder hale gelmiştir. Merkezi otorite tarafından bu isyanın bastırılması için bir dizi harekete girişilmişsede, isyan güçlükle bastırılmıştır. Hatta bu isyan sırasında birçok asker hayatını kaybetmiştir. Bunların içerisinde Anadolu Beylerbeyi Karagöz Ahmed Paşa ve Veziriazam Ali Paşa'da bulunmaktadır. Akabinde Şehzade Şehinşah'ın ölümü Sultan II. Bayezid'i ciddi bir şekilde sarsmış ve artık devletin başına yeni bir sultanın getirilmesi uygun görülmüştür.

Sultan II. Bayezid oğullarını sancağa gönderirken, Şehzade Ahmed'i saltanat merkezi İstanbul'a en yakın sancak olan Amasya'ya ataması kendisinden sonra saltanata oğlu Ahmed'in geçmesini istediğinin bir göstergesidir. Ancak bu dönemde tahtın en büyük adayı Şehzade Ahmed olarak gösterilsede, Şahkulu isyanını bastırmakla görevlendirildiği halde bu isyanı bastıramaması, askerin nezdinde itibarını yok etmiş ve gözden düşmesine sebep olmuştur. Ayrıca eşkıya takibinde çaba sarfetmemesi ve bunun sonucunda Veziriazam Ali Paşa'nın eşkıya tarafından şehit edilmesi Ahmed'e olan güveni azaltmış ve taht yolunda ciddi sıkıntılarla karşılaşmasına sebep olmuştur. Selim'in de sancakbeyi olduğu dönemlerde doğuya akınlar yapması asker ve halk nezdinde itibarını yükseltmiş ve taht için çıktığı yolda ona kolaylık sağlamıştır.

Nihayetinde Osmanlı siyasi tarihi içerisinde adı tarihe Yavuz Sultan Selim olarak geçen ve dokuzuncu padişah olan Selim'in tahta çıkışının ikinci bir örneği Osmanlı tarihinde bulunmamaktadır. Yavuz'un taht serüvenini diğerlerinden ayrı kılan ve önemli hale getiren, önce babası Sultan II. Bayezid'e, daha sonra ise ağabeylerine karşı yaptığı çetin ve zorlu bir mücadele vermesidir. Bu mücadelenin Osmanlı tarihi içerisinde başka bir örneği bulunmamaktadır. Önce baba oğul arasında başlayan fiili durum, daha sonra kardeşler arasında devam etmiştir. Bu mücadele sürecinde devlet ciddi bir kaos ortamına girmiş ve bu ortam, Selim'in tahta çıkması ve ağabeylerini ortadan kaldırması ile son bulmuştur.

Devletin bütün imkânları elinde olan bir padişahı tahttan indirmek ve yerine geçmek o dönemin şartları göz önüne alındığında çok ta kolay bir iş değil, hatta imkânsız denilebilir. Giriştiği ve başarılı olduğu bu taht mücadelesinde Yavuz Sultan Selim'in attığı adımlar, izlediği siyaset ve kendi şahsi kabiliyeti etkili olmuş, önce babasını tahttan indirmiş, daha sonra da ağabeylerini bertaraf edebilme başarısını göstermiştir.

Bu başarı ve başarı yolunda yaşanan sıkıntılı süreç, olaylar, dönemin kaynaklarında ele alınmış, anlatılmış ve yapılan yazışmalardan verilen emirlerden devletin bizzat kendi kaynakları arasına girmiştir. Herşeye rağmen taht yolunda atılacak adımlar ne kadar sağlam olsa da talihin sizin yanınızda olması, kut'un siz de tecelli etmesi gerektiğini Yavuz Sultan Selim'in taht mücadelesi bir daha göstermiştir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

### Arşiv Vesikaları

### Topkapı Saray Müzesi Arşivi (*TSMA*)

Evrak No. 6382, 5443, 6329, 8917, 3197, 5448.

### Araştırma ve İnceleme Eserleri

Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri* (Cilt 1). Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Armağan, A. (2011). Klasik dönemde Osmanlılarda devlet yönetim anlayışına dair bazı düşünceler. *Akademik Bakış Dergisi*, V(9), 139-156.

Celâl-Zâde M. (1990). *Selim-Nâme.* (Hzl. Ahmet Uğur-Mustafa Çuhadar). Kültür Bakanlığı.

Danişmend, İ.H. (1971). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*. Türkiye Yayınevi.

Emecen, F.M. (2010). *Yavuz Sultan Selim*. Yitik Hazine Yayınları.

Ercan, Y. (2000). Yavuz Sultan Selim Dönemi. *Türkler Ansiklopedisi*, (Cilt 9). 421-445.

Eren, G., Çiçek, K. & Oğuz, C. (1999). Yavuz Sultan Selim (1512-1520). *Osmanlı*. (Cilt 12). Yeni Türkiye Yayınları. 77-81.

Halaçoğlu, Y. (1991). *XIV-XVII Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*. Türk Tarih Kurumu.

Hoca Sadettin Efendi (1979). *Tacü't-Tevarih*. (Hzl. İsmet Parmaksızoğlu). (Cilt 3-4). Kültür Bakanlığı Yayınları.

İnalcık, H. (1959). Osmanlılar'da Saltanat Veraseti Usulü ve Türk Hâkimiyet Telakkisiyle İlgisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 16 (1), 69-94.

İpşirli, M. (2009). Sarıgöz Nurettin Efendi. *DİA,* 36, 151-152.

Kemal Paşazâde (1985). *Tevârih-i Âl-i Osman*. IX. Defter. (Nşr. Ahmet Uğur).

Mehmed Hemdemî Çelebi (1297). *Solak-Zâde Tarihi*.

Mustafa Nuri Paşa (1979). *Netayic'ül-Vukuat*. (Cilt 1-2). (sadeleştiren. Neşet Çağatay). Türk Tarih Kurumu.

Müneccimbaşı Ahmet Dede, *Müneccimbaşı Tarihi*. (Türkçeleştiren. İsmail Erünsal). II, 101 Temel Eser, Kervan Kitapçılık.

Özcan, A. (1982). *Fatih'in Teşkilat Kanunnâmesi ve Nizâm-ı Âlem İçin Kardeş Katli Meselesi*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Öztürk, Y. (2000). *Osmanlı Hâkimiyetinde Kefe (1475-1600).* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Pul, A. (2013). Kefe Sancağının I. Selim'in taht mücadelesinde oynadığı role dair bazı değerlendirmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi,* VI.

Söylemez, F. (2012). Yavuz Sultan Selim'in taht mücadelesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33.

Şükrî-i Bitlîsî (1995). *Selim-Nâme*. (Yay. Hzl., Ahmet Uğur-Mustafa Çuhadar-Ahmet Gül).

Tansel, S. (1966). *II. Bayezid'în Siyasi Hayatı*. Milli Eğitim Basımevi.

Uğur, A. (1995). Süleyman Kefe'ye Yavuz Saltanata. *Tarih ve Medeniyet,* 14, 37-39.

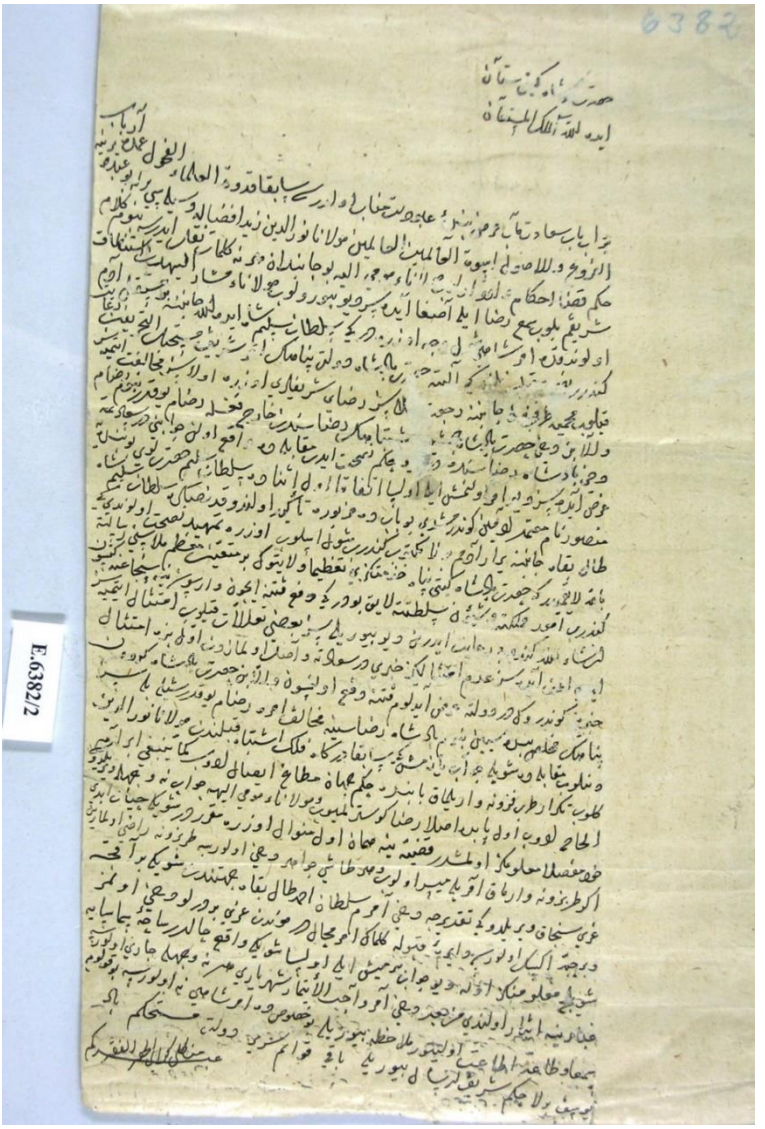
Uluçay, Ç. (1954). Yavuz Sultan Selim Nasıl Padişah Oldu. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 9(10), 52-90/117-142.

Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Tarihi* (Cilt 1-2). Türk Tarih Kurumu.

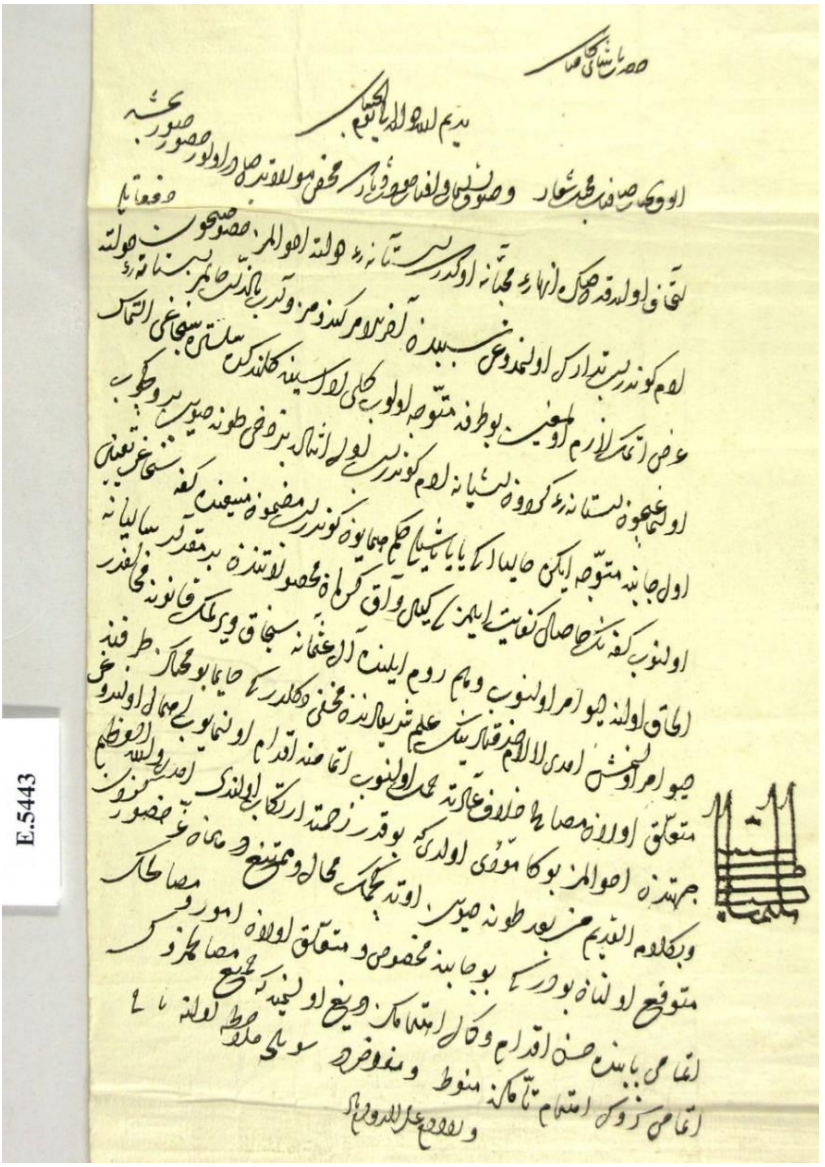
Zeki, M. (1336). *Maktul Şehzâdeler*.

**EKLER**

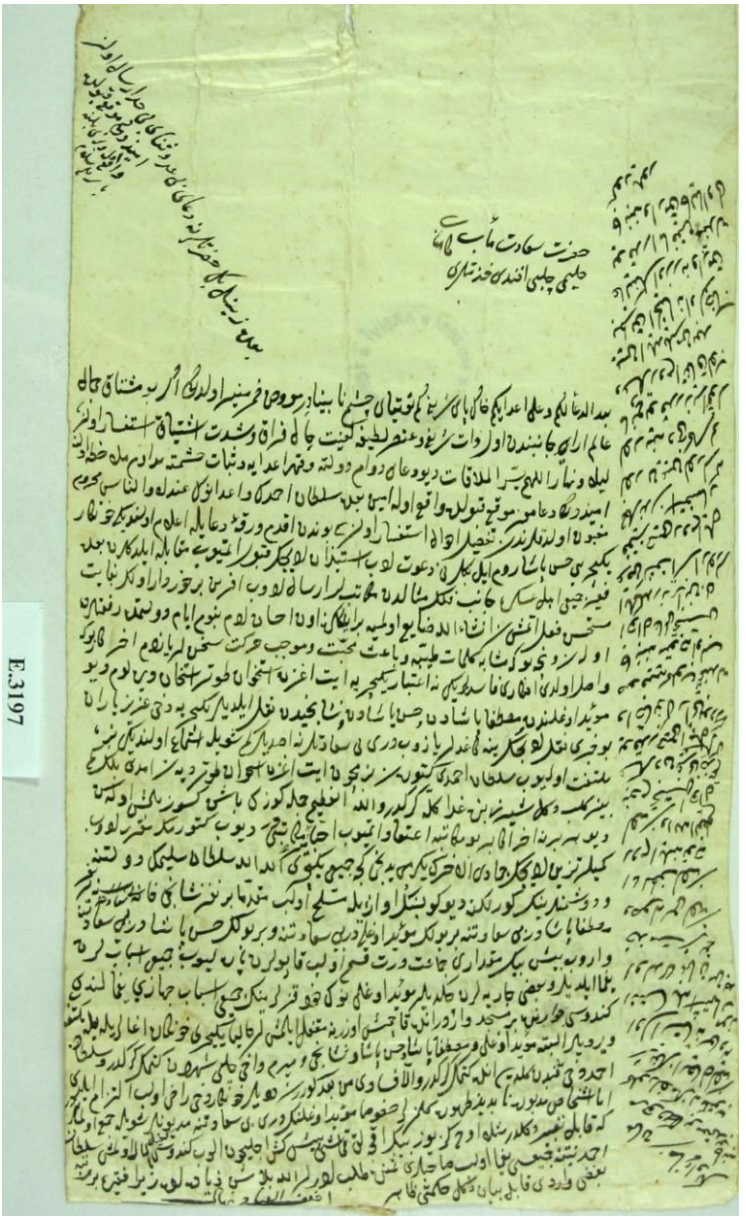
EK-1 Mevlana Nureddin'in Selim'e nasihatçi olarak gönderilmesi. TSMA. E.6382-2

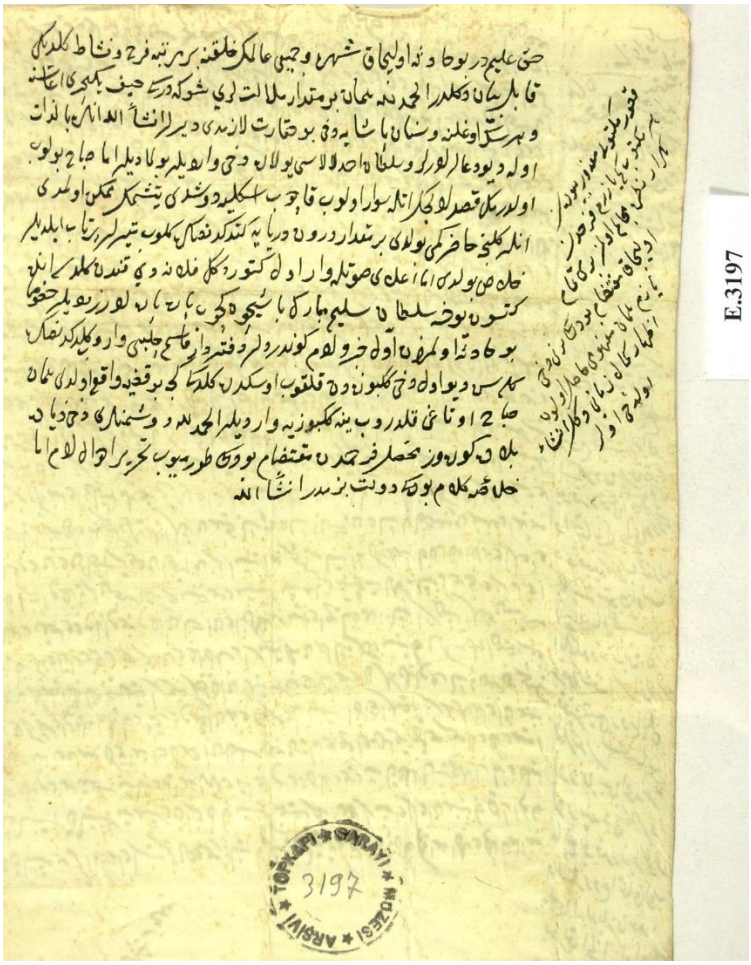


EK-2 Selim’in Silistre’yi Sancak olarak talep etmesi. TSMA E.5443.



EK-3 Şehzade Ahmed taraftarı beylerin evlerinin yağmalanması, TSMA. E-3197.

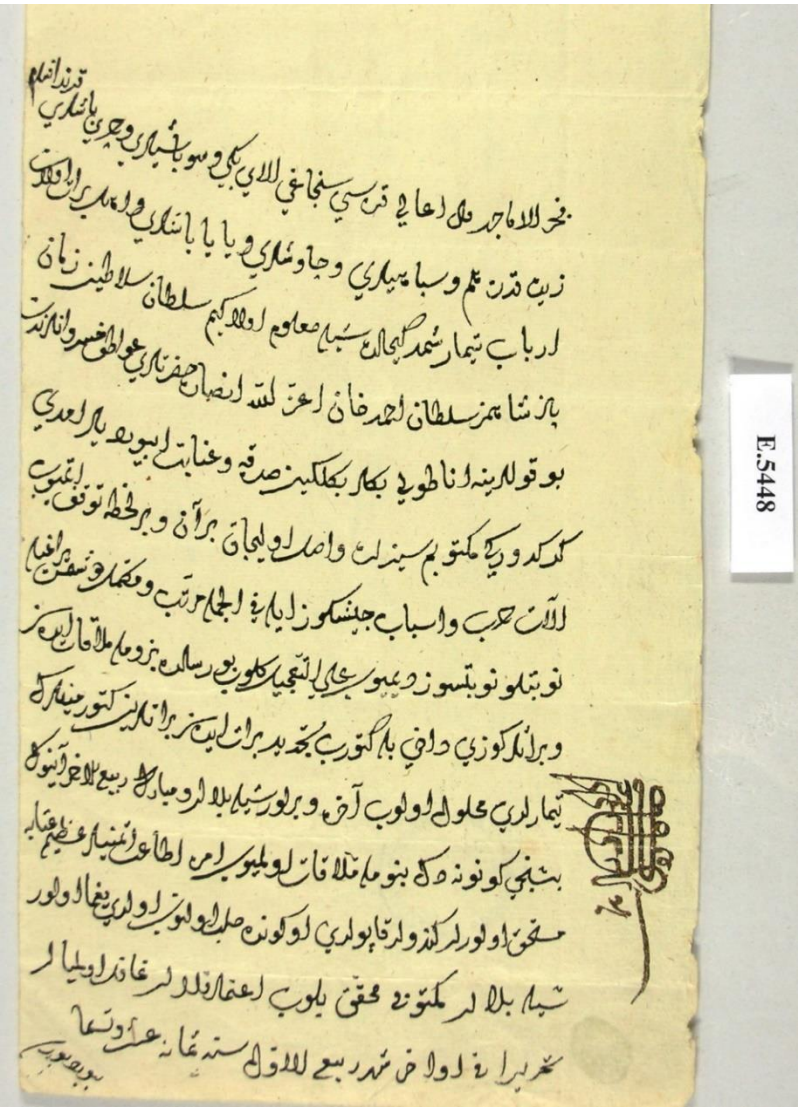




E.3197

TOPKAPI SARAYI MÜZESİ ARŞİVİ 3197

EK-4 Şehzade Ahmed'in faaliyetleri TSMA E-5448.



Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3062-3084.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3062-3084.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45755

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 11.08.2020
**Kabul Tarihi:** 02.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 11.08.2020
**Accepted:** 02.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Bal, M.S., Kuşcu, S. & Piştav, S. (2020). Maraş ve Çevresinde Haçlılar (1097-1149**)**. *Journal of History School,* 48, 3062-3084.

# MARAŞ VE ÇEVRESİNDE HAÇLILAR (1097-1149)[1]

**Mehmet Suat BAL[2], Seda KUŞCU[3] & Sadık PİŞTAV[4]**

## Öz

Dünya tarihinin, belirli aralıklarla tekrarlanan, önemli olgularından birisi de doğu-batı mücadelesidir. Bu mücadele ilk çağlardan bu yana devam etmektedir. Haçlı seferleri doğu batı çatışmaları içinde en uzun süren ve en kapsamlı olandır. Haçlı seferleri yaklaşık iki yüzyıl devam etmiş Avrupa'yı, Anadolu'yu Akdeniz Dünyasını ve Ortadoğu'yu, siyasi, sosyal ve ekonomik olarak etkilemiştir. Haçlı seferlerinin başlamasıyla birlikte Anadolu'ya giren Haçlı orduları Ereğli'de ikiye ayrılarak bir kolu Çukurova'ya, diğer kolu ise Kayseri, Komana, Göksun ve Maraş yolunu takiben Suriye'ye gitmiştir. Komana bölgesinden ilerleyen Haçlı ordusu bugünkü Yeşilkent (Yalak) Kasabası üzerinden Göksun'a doğru ilerlemiş, Türkler şehri terk etmişlerdir. Üç gün Göksun da kalan Haçlılar bölgedeki yerel Ermeni unsurları tarafından ağırlanmışlar ve istihbarat toplama imkânı bulmuşlardır. Maraş 15 Ekim 1097'de Haçlılar tarafından işgal edilmiştir. Haçlılar Bizans ile yapmış oldukları antlaşma gereğince bölgeyi Maraş Senyörlüğü adı altında Bizans'a terk etmiş ve Ermeni asıllı Thatul, Prensler Prensi unvanıyla vali yapılmıştır. Haçlılar, Thatul'un 1104 yılında İstanbul'a gitmesini fırsat bilerek şehri yeniden ele geçirmiştir. Bu yıllarda Keysun (Göksun) hâkimi Ermeni Gog Vasil Maraş'ı işgal etmiş ve Maraş'ı Urfa

[1] Bu makale *III. Uluslararası Selçuklu Kültür Medeniyeti Selçuklular ve Haçlılar Sempozyumu*, 8-10 Nisan 2016 tarihinde Konya'da "Maraş ve Çevresinde Haçlılar", başlığı ile sunulan bildirinin geliştirilmesi ile oluşturulmuştur. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %30. 3. yazar: %30.

[2] Doç. Dr., KSÜ. Fen Edebiyat Fak. Tarih Böl. Kahramanmaras / Turkey, suatbal@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1426-9452

[3] Doktora öğrencisi, KSÜ. Sos. Bil. Enst. Tarih Böl. Kahramanmaras / Turkey, ssedacali@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3637-9337

[4] Bilim Uzmanı, Kahramanmaras / Turkey, s_pistav@hotmail.com, Orcid:0000-0001-5189-5199

Haçlı Kontluğunun vassalı olarak yönetmiştir. Sonrasında Richard de Salerne, Gaudefroy, Baudouin ve Renaud adındaki senyörler Maraş'ı yönetmişlerdir. Elli iki yıl bölgeye hâkim olan Maraş Senyörlüğü, Selçuklu sultanı I. Mesud'un 1149'da Maraş ve çevresini fethetmesiyle yıkılmıştır. Bu çalışmada Haçlıların Maraş ve çevresine gelişi, burada yürüttükleri siyasi faaliyetler ve sonuçları incelenecektir.

**Anahtar Kelime:** Haçlılar, Bizans, Maraş Senyörlüğü, Türkiye Selçuklu Devleti, Urfa Haçlı Kontluğu

## The Crusades in Marash and Around (1097-1149)

## Abstract

East-West struggle is one of the most important and characteristic phenomenon that the history of the world does not change, repeated at regular intervals. This struggle has been continuing for over a thousand years. The longest and the most comprehensive of these conflicts are Crusades period. With the beginning of the Crusades, Crusader armies entering Anatolia were divided into two branches and a branch went to Çukurova, the other branch went to Syria following the path Kayseri, Comana, Marash, Göksun. Crusader armies moving from Komana region moved towards Göksun via Yeşilkent town by entering Marash. Turks left Goksun that cited with name such as Cocson and Cosor in Crusaders sources. Crusaders that remained in Goksun for three days collected intelligence and were hosted by local Armenians. Marash was occupied by the Crusaders on October 15, 1097. Crusaders left the region to Byzantine under the name of Marash Seigneurships in accordance with the agreement made with Byzantine and Armenian Thatul was appointed as governor with title prince of princes. Crusaders recaptured the city because Thatul went to Istanbul in 1104. But Armenian Koghvasil who governor of Keysun invaded Marash in the same years and ruled Marash as a vassal of the Urfa Crusaders county. Subsequently, seniors who named Richard de Salerne, Gaudefroy, Baudouin, and Renaud managed to Marash. Marash Seigneurships that dominated the region for fifty-two years were destroyed since Seljuk Sultan I. Mesut conquered the Marash in 1149. In this paper, we will examine the activities of the Crusaders in Marash and around.

**Keywords:** Crusader, Byzantine, Marash Seigneurships, Turkey Seljukians, the Crusader County of Urfa.

## GİRİŞ

Batı dünyası Haçlı seferlerinin asıl nedenini dini unsura dayandırmakta idi. Fakat haçlı seferi düşüncesinin doğuşunu Ortaçağ Avrupa toplumunun siyasi, sosyal ve ekonomik nedenleri zorluyordu. Haçlı seferlerinin başladığı sırada Avrupa'da açlık, yoksulluk ve topraksızlık sıkıntılarının doğurduğu kargaşa

vardı. Ayrıca papa doğuya ücretli asker gönderecek güçten yoksun olduğu için gönüllü savaşçı aramaktaydı. Avrupa toplumu üzerinde büyük etkiye sahip bulunan kilise ise, düzenin bozukluğuna çare aramakta ve gittikçe artan gücünü Doğu'ya hâkim olmak hususunda kullanmayı amaçlıyordu. Aslında Batı Hıristiyanlığının en yüksek makamı olan Roma kilisesinin asıl amacı ve çabası, İslâm dünyasına karşı mücadeleden ziyade, bütün Hıristiyanlık âleminin tek hâkimi olmak gayesini gerçekleştirmek olmuştu. Fakat İstanbul patrikliği de aynı üstünlük iddiasını savunmaktaydı. Daha sonra iki taraf arasındaki anlaşmazlıklar iki kiliseyi birbirinden tamamen uzaklaştırmıştır. Bunun sonucunda ise iki kilise arasındaki ayrılık 1054 yılında gerçekleşti. Bundan sonra iki rakip kilise kendi iddiasını karşı tarafa kabul ettirmek, yani Hıristiyanlığın tek başkanı olduğunu kanıtlamak en önemli amaçtı. XI. yüzyılın sonuna doğru Batı toplumunda oluşan uygun ortam sayesinde Doğu'ya harekete geçme fırsatının yakalandığı düşünüldü. Batı, Bizans'ın yerini alabilir, İstanbul patriğine boyun eğdirebilir ve Akdeniz çevresinde hâkim olan İslâm gücünü kırıp Anadolu'ya yerleşmekte olan Türkleri buradan atarak bu topraklara sahip olabilirdi.[5]

Avrupa için bu amacını gerçekleştirecek fırsat XI. Yüzyılın ortasında ortaya çıktı. Bizans İmparatoru VII. Mikhail 1074 yılında Hıristiyanlığın askeri bakımdan düştüğü güçsüzlüğü gidermek üzere, Papalığın aracı ile Avrupa'dan Türklere karşı ücretli asker yardımını istemekteydi. Bu sebeple papa VII. Gregorious imparatorun Türkleri Anadolu'dan atmak için askeri yardım çağrısını olumlu karşıladı. Ancak papa böyle bir askeri yardımı uygulamaya getirecek durumda değildi ve iki taraf arasındaki yakınlaşma sonuçsuz kaldı. Fakat bu duygu ve düşünce Batı'da unutulmadı ve on beş yıl sonra papalık tahtına çıkan II. Urbanus ile Bizans İmparatoru Aleksios I. Komnenos arasında konu yeniden ele alındı. Süleyman Şah'ın ölümünde sonra Anadolu'da siyasi bir istikrarsızlık meydana geldi.

Büyük Selçuklu Devlet'inde de Melikşah'ın (1092) vefatından sonra hanedan mensupları arasında iktidar mücadelesinin sonucunda Türk Dünyası zor durumda kalmıştı. Bizans İmparatoru bu nedenlerle Türkler üzerine yapılacak güçlü bir seferle Türk kudretinin tamamen kırılacağını düşünmekte idi. Fakat güçlü ordular için yeterince askerleri yoktu. Bu nedenle Avrupa'dan ücretli asker talebinde bulundular. İmparatorun Papa II. Urbanus'a gönderdiği heyet, Türklerin geri atılmadığı takdirde Hıristiyanlığın doğu sınırının güvence altında olmadıklarını ve Türklere karşı imparatorun hizmetinde savaşmanın onurlu bir iş olacağını dile getirdiler. Papa için bu teklif bulunmaz bir fırsattı. İsteği olumlu karşılamakla birlikte ücretli asker toplamak yerine Avrupa'nın şövalyelerini,

[5] Işın Demirkent, (1997). *Haçlı Seferleri Tarihi*. Dünya Yayıncılık. s.2-3.

topraksız köylülerini, kötü durumda olan halkı, toprak ve para vaadiyle, zengin Doğu'ya askeri sefer düzenlemekle daha kolay ve faydalı bir girişim olurdu. Batı dünyası, insanlarını Bizans'ın elde edeceği başarılardan daha çok kendi çıkarlarına uygun düşecek, manevi ve dini hisleri tatmin edecek çağrı ile Doğu'ya yönlendirebilirdi.[6]

### 1. Haçlıların Anadolu'daki işgal politikası (Haçlı komutanlarının İmparatora bağlılık yemini ve komutanların esas arzuları)

Haçlı seferine katılan Katolik Haçlı komutanları ile imparator arasında bir anlaşma yapılmıştı, bu anlaşma imparator tarafından komutanların esas niyetlerine engel olmak amacıyla kendisine biat etmelerini istemişti. Çünkü Alexiad'ın aktardığı gibi "*Gerçekte o (İmparator) kelt sürülerinden ve onların ardı sıra gelen ordulardan çekiniyordu*".[7] İstanbul'a ilk gelen Haçlı birliği 1096 Kasım'ında Dük Hugue de Vermandois komutasındaki Fransızlardan oluşan küçük bir birlik olmuştur. Hugue'nin ordusunu taşıyan filo fırtınaya tutulmuştur. Bir iki gemi batarken kendisinin de bulunduğu gemi ise Draç'ın kuzeyinde bulunan kayalıklara çarptı. Draç valisi Ionnes Kommenos'un adamları tarafından bulunan dük buradan İstanbul'a götürüldü.[8] Göz hapsinde olmasına karşın buna aldırmayan Hugue, imparatorun kendisinden istediği vassallık yeminini vermekten şeref duyacağını beyan etti.

Aleksios, böylece haçlı komutanlarına karşı nasıl bir politika izleyeceğini ortaya koydu. Aleksios, daha önceki olaylardan batılı liderlerin asıl amaçlarının kendilerine doğuda devlet kurmak olduğunu anlamıştı. Onların bu doğrultudaki amaçlarının Bizans için yaratacağı tehlikeyi önlemeye çalışıyordu.[9] Yapılan anlaşma ile İmparator Haçlı birliklerinin yiyecek içecek ihtiyaçlarını karşılayacaktı. Buna karşılık haçlı liderlerinin kendisine batı adetlerine uygun şekilde vassallık yemini etmelerini istiyordu. Aleksios, bağlılık andı içildikten sonra, o sırada büyük Primikerios rütbesine sahip olan Tatikios'u görevlendirerek haçlılara rehberlik etmesi, ele geçirilecek kentlerin yönetimini devralmasını istiyordu.[10] Haçlılar Türklerden geri alacakları eski Bizans topraklarını Bizans'a teslim edecekler ve imparatorluk sınırlarının ötesinde kuracak haçlı devletleri de kendisinin yüksek hâkimiyetlerini tanımış olacaklardı.[11] Böylece Bizans

[6] Işın Demirkent, *"Haçlı Seferleri ve Türkler".* Türkler Ansiklopedisi. C. VI s.651-652. Yeni Türkiye Yayınları. s. 651-652.
[7] Anna Kommena, (1996). *Alexiad. Anadolu'da ve balkan Yarımadasında İmparator Alexios Komnenos Döneminin Tarihi, Malazgirt'in Sonrası.* (Bilge Umar, Çev.). İnkılap Kitabevi. s.309.
[8] Işın Demirkent, *a.g.e,* s.21.
[9] Steven Runcıman, (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi*. (Fikret Işıltan, Çev.). C. I. TTK Yayınları. s.111.
[10] Alexiad, a.g.e., s.332.
[11] Işın Demirkent, a.g.e, s.21.

Haçlıların Anadolu'daki muhtemel siyasi iktidarını kendi çıkarlarına uygun olarak düzenliyordu.

## 2. Maraş'ın Haçlılar Tarafından İşgali

Haçlı seferinin ilk başarısı İznik'in alınması oldu (1097). Anlaşmaya uygun olarak şehir İmparatora teslim edildi ve şehirde bir Bizans garnizonu kuruldu. İznik'in zaptından sonra Haçlılar, bir Bizans birliği refakatinde eski ordu yoluyla Dorylaion (Eskişehir), Ikonion (Konya), Kaisareia (Kayseri) ve Germanikeia (Maraş) üzerinden Antakya'ya doğru yollarına devam etmişlerdi (Bkz. Harita 1).[12]

Haçlıların, Anadolu'da ilerleyişinde Bizans komutanlarının yanı sıra Ermenilerde yardımcı olmaktaydı. Ermeni rehberliğinde Konya Ereğli'ye ulaştıklarında Haçlıları, Emir Hasan ve Danişmentli Emirinin komutasında bir ordu karşıladı. Bu iki emir, haçlı ordusunu Toros geçitlerine yöneltme niyetinde idiler. Fakat Haçlılar saldırınca çatışmaktan çekinen Danişmentli ve Selçuklu kuvvetleri Ereğli'yi onlara terk ettiler.[13] Toros silsilesi üzerinden Gülek Boğazı'ndan Çukurova'ya varmaktaydılar. Bu Antakya'ya götüren doğru yoldu, fakat Gülek Boğazı kolay geçilecek bir yol değildi. Yol bazı yerlerinde o kadar dik ve dardı ki, tepelere hâkim olan küçük bir birlik, ağır hareket eden bir orduya çok büyük kayıplar verdirebilirdi. Çukurova Türklerin elinde bulunuyordu. Bizanslı kılavuzların verdiği bilgiye göre burada sıcaklık Eylül ayı içinde dayanılmaz derecede artıyordu.[14]Bunun yanında Antakya'dan Suriye'ye geçecek bir ordunun Suriye kapısı olarak bilinen Bagras (Belen)'ın aşılması zor bir geçidi. Öte yandan Türklerin son yenilgisi Kayseri yolunu açmış bulunuyordu. Bizans askeri yolunun devamı buradan itibaren Antitoroslar üzerinden Maraş'a yüksek olmayan Amonos geçidi ile Antakya ovasına varmaktaydı. Bu olumsuz koşullar Haçlıların Antakya'ya Kayseri Maraş istikametinden daha uzun olan yolu tercih etmelerine neden oldu. Bu tercihi yapmalarında etkili olan faktörlerden biri de Kayseri-Maraş üzerinden gidilecek olursa yol Göksun-Maraş arası hariç, diğer güzergâha göre daha düz idi. Ayrıca bu yol üzerinde haçlılara engel teşkil edecek sayıda Türk askeride bulunmamaktaydı.[15] Bu yol Türk akınlarından önceki yıllarda Antakya ile İstanbul arasındaki ulaşım sağlanmakta idi. Tatikios ve Bizanslı kılavuzlar bu yolu tavsiye etmiş olmalıdırlar; ancak imparatora düşmanlık taşıyan haçlı reisleri ve özellikle Tankred bu teklife itiraz ettiler.

[12] Georg Ostrogorsky, (1999). *Bizans Devleti Tarihi.* TTK Yayınları. s.336.
[13] İlyas Gökhan, (2008). *"*Maraş Haçlı Senyörlüğü*"* İlyas Gökhan- Selim Kaya, (Ed.) *VII-XVI. Asırda Maraş Emirleri*. Ukde Yayınları. s.68.
[14] Runcıman, (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi.* (Fikret Işıltan, Çev.). C. I. TTK Yayınları. s. 146.
[15] İlyas Gökhan, a.g.m., s.68.

Ordunun çoğunluğu Kayseri üzerinden geçen yolu tercih etti; fakat Godefroi'nın kardeşi Boaudouin, birkaç Flaman ve Lorenli ile birlikte ordudan ayrılmaya ve Çukurova'ya inmeye karar verdiler. 10 Eylül'de Tankred ve Baudouin ayrı yollardan Toros geçitlerine ilerlerken, esas ordu da kuzey doğu üzerinden Kayseri'ye doğru hareket etti. Bu ordu Auqustopolis köyü yakınında Hasan Bey'in birlikleriyle çatışarak onları bozguna uğratarak geri çevirmeye zorladılar. Haçlılar, yolları üzerindeki Türklerin bulunduğu kaleye hücum etmeyerek ilerlediler. Birkaç köyü işgal ederek ilerleyen Haçlı ordusu, buraları Symeon adında bir Ermeni reisinin isteği üzerine ıkta olarak idare etmesi şartıyla ona teslim edildi. Eylül'ün sonlarına doğru, Haçlılar Türklerin terk etmiş oldukları kuzeye varılar.[16]

Kayseri'den ilerleyen haçlı ordusu Komana (Placentia) şehrine yöneldiler. Danişmendli Türklerinin bölgeden çekilmesiyle bölgeyi ele geçiren haçlılar, Peter d'Aups'u[17] Tatikios'un tavsiyesi ile vali tayin ettiler.[18] M. Halil Yinanç, Komana'nın Ceyhan üzerinde olmayıp Seyhan üzerinde olduğunu belirtmektedir. Komana Kayseri Maraş yolu üzerinde değildir. Latin kaynaklarının verdiği bilgiler Plastantia adının Elbistan'ın eski ismi olan Ablastan'a benzerliği ve aynı zamanda Elbistan'ın bu yol üzerinde bulunması bu şehrin Elbistan olacağını göstermektedir.[19]Haçlı ordusu Komana bölgesinden Yeşilkent (Yalak) kasabası üzerinden Göksun'a doğru ilerledi (Bkz. Harita 2). Haçlı kaynaklarında Cocson ve Cosor olarak anılan Göksun'u Türkler terk etmişti.[20] Göksun'a giren Haçlı kuvvetleri burada ihtiyaçları olan yiyecek malzemelerini şehir halkının yardımıyla bolca temin ettiler. Burada dört gün konaklayan haçlı kuvvetleri, Türk garnizonunun Antakya'yı terk ettiğini öğrenince, Peter von Castillon, Wilhelm von Montpelier, Peter von Roaix, Peter Raimund von Hautpoul ve beş yüz şövalye Antakya'yı kontrol altına almak için harekete geçti. Bu haçlı unsurları Antakya yakınlarındaki Pavlikyanlar'a ait olan bir kaleye ulaştılar. Burada Türklerin şehirde bulunduklarını ve savunma için hazırlık yaptıklarını öğrendiler. Haçlı kuvvetleri geri dönerken Peter von Roaix diğerlerinden ayrılarak Türk kuvvetleriyle çarpışarak Halep taraflarındaki Rua ve birkaç müstahkem hisarları ele geçirdi. Roaix'in bu başarısında Ermenilerinde onlara yarımı etkili olmuştur. Göksun'da kalan Haçlı birlikleri buradan ayrıldıktan sonra geçtikleri zorlu yolda, Gesta Francorum'un yazarı kendilerinden kimsenin buradan geçmeye cesaret

[16] Runcıman, *a.g.e.*, s.146.
[17] Robert Guiscard'ın sonra da Aleksios Kommenos'un hizmetinde bulunan bir eyalet şövalyesi. Gesta Francorum, (2013). *Haçlı Tarihi*. (Ergin Ayan, Çev.). Selenge Yayınları. s.79, 205.
[18]Gesta Francorum, *a.g.e.,* s.79-80; Runciman, *a.g.e,* s. 146; İlyas Gökhan, a.g.m., s. 69.
[19] M. Halil Yinanç, "Elbistan". *İA*. C.IV. s.225.
[20] Besim Darkot, "Göksun". *İA.* C.IV. s.812.

edemediğini, atlarının ve yük hayvanlarının uçurama düştüklerini, şövalyelerin ümitsizliğe kapılıp teçhizatlarını sattıklarını anlatmaktadır.[21] Bu sıkıntılı yolu geçtikten sonra Maraş'a ulaşan Haçlılar rahat bir nefes aldılar (Bkz. Harita 3). Şehirde ki Hıristiyan unsurlar haçlıları sevinçle karşılayıp onların ihtiyaçlarını karşıladılar. Haçlılar burada Bohemund'u beklediler. Bohemund karısı Godvere'nin ölmek üzere olduğunu haber alınca; Maraş'ta bulunan ana orduyla birleşmek üzere yola çıkmıştır. Ancak Bohemund Maraş'ta karşılaştığı durum neticesinde Antakya'ya hareket etmeye karar verdi. Maraş, Türkoğlu, Nurdağı, İslâhiye, Hassa ve Kırıkhan güzergâhından hareketle 20 Ekimde Demirköprü'ye ulaşmıştı.

Bohemund'un yeğeni Tangred, Ereğli'de Çukurova üzerinden hareket etme istediğini açıklayınca Baudouin endişeye kapılarak ilk önce kendisi Ermenilerle karşılaşmamak plan yaptı. Baudouin bir Ermeni devleti kurmak isterken, Tangred ise kendi devletini kurmak istiyordu. Tangred Kayseri-Maraş istikametinin yolu uzatacağını Çukurova'dan gidilmesi üzerine bölgedeki Hıristiyan unsurlarında desteğinin alınacağını düşünmekteydi. Çukurova üzerine hareket eden Haçlılar sadece savaşçılar dışında başka kimseyi almamışlardı. Tangred, Ulukışla yolunu izlerken, Boudouin ise Pozantı yolundan gitmiştir.[22]

Tangred, Çukurova'da Tarsus üzerine yürüdü. Ermenilerin de Haçlılar ile hareket etme isteği üzerine Türkler geri çekilmeye karar verdi. Tangred Baudouin'e karşı koymayarak şehri teslim etti. Tangred'in yardım istemesi üzerine gelmiş olan birlikleri Baudouin şehre almadı. Bu durum Haçlı liderleri arasındaki anlaşmazlığı da artırdı. Guynemer de Boulogne tarafından toplanan Danimarkalı Frizon ve Flaman korsanlarından bir filo ile Doğu Akdeniz kıyılarına ulaştılar. Baudouin'e itaat ettiler. Böylece Baudouin Tangred karşısında daha da güçlendi. Baudouin Guynemer'e de Boulogne'yi Tarsus'a vekil tayin etti. Türklerin bölgeden çekilmesiyle Tangred Adana'ya geldi[23] Ermenilerin yardımı ile şehri aldı. Baudouin Çukurova'daki siyasi durumun görünce burada kurmayı planladığı devleti kurmaktan vazgeçti. Bu bölgede Ermeniler arasında çekişme vardı ayrıca bölgede Türkler yoğun şekilde bulunmaktaydı. Bizans'a da yakın olması bu bölgede kurmak istediği devlet fikrinden vazgeçmesine neden oldu. Bağrat, Baudouin'i doğuya doğru gitmeye teşvik etmekteydi. Tarsus önünde Haçlı birliklerinin büyük kayıp yaşamalarından sorumlu tutulduğu için Misis'e girişi de yasaklamıştı. Baudouin ile Tangred arasındaki gerginlik artmaktaydı. İki

[21] Gesta Francorum, *a.g.e.,* s. 80-81.
[22] İlyas Gökhan, a.g.m., s.72-73.
[23]Gesta Francorum, *a.g.e*., s.77-78; Runciman, *a.g.e.,* s.152; İlyas Gökhan, a.g.m., s.73.

taraf karşı karşıya gelmiş ise de Baudouin'in askeri gücü fazla olması sebebiyle Tangred'in çekilmesinden sonra barış sağlandı.[24]

Antakya'ya hareket eden orduya katılan Baudouin, şansını Fırat taraflarında aramak için doğuya yöneldi. Tarsus da itibarı sarsılan Baudouin'in yanında fazla kuvvet bırakmayarak onun gitmesine ağabeyi Godefroi müsaade etmişti. Yanında Bağrat ve papaz Fulcherius Carnotensis bulunmaktaydı.[25]

Baudouin'in Fırat boylarında amacı Haçlıların Antakya'ya saldırısı esnasında Türklerin doğudan gelmelerini engellemekti. Ayrıca bu bölgeyi devlet kurabileceği bir alan olarak görüyordu. Bölgede ki Hıristiyan unsurlar ise Türklere karşı Baudouin'i bölgeye davet etmekteydiler.[26] Baudouin Tell-Başir ve Revandan kalelerini ele geçirdi.[27] Baudouin Samsat yakınlarında bir garnizon oluşturdu. Böylece Türklerin hareketleri kısıtlanmış oluyordu. Baudouin Konstantin'in desteğiyle Thoros'u ortadan kaldırmak için harekete geçti. Thoros'un Bizans'a bağlı Ortodoks olması sebebiyle halk onu sevmiyordu. Thoros'a Ermeniler isyan ederek onu öldürdüler. Böylece Baudouin Urfa'ya hakim oldu.[28] Baudouin Urfa Kontu unvanını alarak taç giydi[29] Bu esnada Haçlılar Antakya'yı kuşatmaktaydı. Fakat Antakya kuşatmasının uzun sürmesi ve Haçlı liderlerinin arasındaki anlaşmazlıklar nedeniyle bazı Haçlı liderleri Baudouin'in yanına geçerek bazı çıkarlar elde etmek istiyorlardı. Baudouin, Suruç, Bilecik gibi kaleleri alarak Urfa Antakya arasındaki yerleri ele geçirmiş oldu.[30] Böylece Maraş, Urfa ve Antakya çevresi haçlıların kontrolüne geçti.

### 3. Maraş'ta Kurulan Haçlı Senyörlüğü

Maraş'ın Haçlılar tarafında 15 Ekim 1097 Yılında işgal edilmesiyle başlayan Maraş Haçlı Senyörlüğü 1149 yılında I. Mesut tarafından bölgenin fethedilmesiyle son bulmuştur. Bizans'la yapılan anlaşmaya sadık kalan Haçlılar Maraş'ı aldıktan sonra Bizans'a teslim ettiler. Maraş'a prensler prensi unvanıyla Ermeni asıllı Thatul vali tayin edildi.[31] Bizans'ın hizmetinde olan Thatul Maraş'ı Bizans adına idare etmekle birlikte diğer yandan da Haçlılarla iyi ilişkiler

[24] Runciman, C.I, s.154.
[25] Fulcherius Carnotensis, (2009). *Kudüs Seferi*. (İlcan Bihter Barlas, Çev.). IQ Yayınları. s.72-78.
[26] İlyas Gökhan, a.g.m., s.74.
[27] Honigman, *a.g.m.*, s.145-147; Demirkent, a.g.m., s.741.
[28] Fulcherius Carnotensis, s.75, İlyas Gökhan, a.g.m., s.74-75.
[29] Runciman, *a.g.e.*, C.1 s.160.
[30] İlyas Gökhan, a.g.m., s.75.
[31] Urfalı Mateos, (2000). *Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi(952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162).* (Hrant D. Anderasyan, Çev.). TTK Yayınları. s. 204.

içerisinde idi.1104 yılında Thatul'un İstanbul'a gitmesini fırsat bilen haçlılar işgal ettiler. Aynı yıllarda Keysun hâkimi Ermeni Goğ Vasil Maraş'ı işgal etti. Daha öncede Goğ Vasil Maraş'ı Urfa haçlı kontluğunun Vassallı olarak yönetmiştir. Maraş haçlı senyörlüğüne Richard de Salerne senyör olarak atandı. Daha sonra Gaudefroy, Baudouin ve Renaud adlarında üç senyör Maraş'ı idare etmişlerdir.

### 3. 1. Thatul Dönemi

Maraş'ın İşgali sonrasında Ermeni asıllı Thatul Maraş'a vali olarak tayin edilmişti**.** Haçlılarla da iyi ilişkilerde olan Thatul, önceden beri Bizans hizmetinde olan ve Ortodoksluğu kabul eden bir Ermeni idi.[32] Baudouin, Thatul'un kızı ile evlenmiştir.[33] Evlilik hazırlıkları esnasında 1098'te Urfa'da Ermeniler Baudouin'e suikast düzenlemeyi planladır. Bu olaya Thatul'un da adı karıştırmışlardı. Olaylardan haberdar olan Baudouin, suikastçıların ileri gelenlerini yakalatıp gözlerini oydurmuştur. Olaydan haberdar olup haber vermeyenleri ise hapse atıp mallarına el konulmuştur. Thatul'un suçu ispat edilememesine rağmen Baudouin'den çekinerek Maraş'a dönmüş ve dağlara çekilmiştir. Kızının çeyizi olarak getirdiği altından 700'nü Baudouin'e sunmuştur. Bir süre sonrada İstanbul'a dönmüştür.[34]Maraş valisinin kızıyla evlenen Baudouin'un çocuğu olmamıştır. Bu kadının, 1104 yılında Baudouin'den boşandığı ve babasının yanına İstanbul'a gittiği rivayet olunmaktadır. Bu tarihlerde Haçlılar Elbistan'a da hakim olmuşlardır.[35]

Bohemund'un Ermenilerle arasının Baudouin'e nazaran çok daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Malatya'ya giderken onun yanında Antakya'nın Ermeni Patriği Giprianos ile Maraş Ermeni Patriği Grigores'in bulunduğunu ve bu iki kişinin de Türklerle yapılan savaşta öldüğünü bilmekteyiz.[36] Bohemund ve Salerne kontu Richard esir alınıp Danişmendlilerin merkezi Niksar'a götürüldü.[37] Danişmend Gazi, 1102'de Malatya'yı almış ve Gabriel'i de öldürmüştür.

Baudouin, Bohemund'un esir düştüğünü duyunca onu kurtarmak için Malatya üzerine hareket etti. Danişmend Gazi elinde esir olan Bohemund'u kaptırmamak için geri çekildi. Türkleri takip eden Baudouin, Malatya'yı almıştır.

---

[32]Jacob G. Ghazarian (Ermeni tarihçi), aktaran İlyas Gökhan, a.g.m., s.78.
[33] Runciman, *a.g.e.*, C.I, s.160.
[34] Işın Demirkent, (2013). *Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118).* C. I. TTK. Yayınları. s. 57-59; Runcıman, *a.g.e.*, s.160-162
[35] İlyas Gökhan, a.g.m., s.80; Runciman, *a.g.e.*, s.158; Demirkent, *Urfa Haçlı*. C.1, s.66.
[36] Runciman, *a.g.e.*, s. 249.
[37]İbni Esir, (1991). *el Kâmil Fi't Tarih.* (Abdülkerim Özaydın, Çev.) Bahar Yayınları. s, 247; Fulcherius Carnotensis, a.g.e., s.118.

Gabriel Urfa'ya dönmüştür.[38] 1100 yılında Urfa hâkimi abisi Godefri'nin ölümü üzerine Kudüs'e gitmiştir.[39] Urfa kontluğuna gelen Baudouin du Borg, Joscelin de Courtenay'a Tell- Bâşir, Dülük, Ayıntab, Revandan ve Kurus gibi kaleleri vererek onu kendine bağlamaya çalışmıştır. 1131yılına kadar Bourg bu bölgede önemli rol üstlendi.[40]

Bizans imparatoru, Haçlıların verdiği sözleri tutmaması ve topraklarının elinden çıkması ve özellikle Tangred'in Kilikya da ilerlemesi üzerine bir askeri birliği Çukurova'ya doğru gönderdi. Boutomites ve Monastras, Kilikya'ya gelince burada nüfus çoğunluğunu oluşturan Ermenilerin Tangred ile iş birliği içerisinde olduğunun görünce Maraş'a gelerek burasını ve bölgedeki bütün hisarlarla şehri işgal ettiler. Boutomites ile birlikte gelen Monastras'ı bölgeyi savunacak güçte askeri birlikte burada bırakarak kendisi başkentte döndü.[41]

Bohemund, imparatorla yaptığı anlaşmaya uymayacağını açıkça göstermiştir. Maraş'ı ele geçiren Bizans'ın burada egemenliği uzun sürmemiş ve Haçlılar bu bölgeyi tekrar ele geçirmişlerdir. İmparator daha önce Haçlıların yanına verdiği Tatikos'un kumandasın da bir donanma gönderdi. Bu girişimin başarısızlıkla sonuçlanmasıyla birlikte Bizans, Haçlı ve Ermenilerin elinde bulunan Silifke mıntıkasını ele geçirmişlerdir.[42] İmparator Antakya, Lazkiye, Çukurova'yı almak istiyordu. İmparatorun Monastras komutasındaki askerleri Çukurova da birçok kaleyi ele geçirmede başarılı oldu. [43]

Bohemund 1100 yılında Maraş'ı Bizanslıların elinden almıştı. Thatul 1104'te İstanbul'a gidince Tell-Bâşir Kontu Joselin Maraş'ı ele geçirmiştir. Fakat Joselin'in Türklere esir düşmesiyle Maraş'ı Tangred hâkim olmuştur. Maraş senyörlüğünün başında olan Ricard Urfa'yı idare etmekle görevlendirilmiştir. Keysun Ermeni hâkimi Goğ Vasil Maraş'ı ele geçirmiştir ancak o ölümüne kadar (1112) Maraş'a tam hakim olamamıştır.[44] Aralıklarla şehir Ermeniler ve Haçlılar

[38] Gregory Abu'l-Farac(Bar Hebraeus), (1999). *Abu'l-Farac Tarihi.* (Ernest A. Wallis Budge, Süryaniceden İngilizceye Çev. Ömer Rıza Doğrul, Türkçeye Çev.). TTK Yayınları. s.342; Demirkent. Urfa Haçlı. C.1 s. 68-72

[39] Urfalı Mateos, *a.g.e.,* s. 205.

[40] Işın Demirkent,"Revanda". *XI. Türk Tarih Kongresi Bildirileri*. C. II, TTK Yayınları, s.744; Demirkent, Urfa Haçlı, C.1 s.82.

[41]Anna Kommena, *a.g.e.,* s.350.

[42]Anna Kommena, *a.g.e.,* s.353.

[43]Anna Kommena, *a.g.e.,* s.354, Anna Kommena yazarken tarih vermemiştir fakat İlyas Gökhan bu olayların Bohemund'un Danişmendlilerin elinden kurtulduktan sonra olduğunu belirtmektedir. İlyas Gökhan, a.g.m. s.82

[44] İlyas Gökhan, a.g.m., s,83

arasında el değiştirmiştir. Goğ Vasil'in ölümünden sonra hakimiyeti sağlayacak bir varis olmadığı için Maraş Musul Valisi Aksungur Porsuk'a tabi olmuştur.[45]

Antakya kontu Bohemund Balkanlarda 1107 yılında Alexis ile yaptığı savaşta mağlup olunca, imparatora bir anlaşma ile tabi oldu. Bu anlaşma ile Maraş, Dülük, Antakya, Amanos Dağları'nın doğu ve batı kısımları Bohemund'a veriliyordu. Tangred ve Bohemund'un arazisi olup da Bizans'a terk edilen yerlere karşılık Laparatheması ve ona bağlı yerler Plesta (Elbistan), Khonios hisarı (Huni köyü), Romaina (Hurman kalesi), Aramisos Hisarı (Afşin-Yarpuz), Amira Kasabası[46] Sarban Hisarı[47] Tel Khampson[48] bunlara ek olarak, üç tane Tilia (Afşin'de yerleşim merkezi) SthlaboTilion[49] ve diğer ikisi Sgenin[50]Kaltzierin hisarı [51]gibi yerler Bohemund'a devredilmiştir.[52] Anlaşma gereğince Bohemund'un bu arazileri tekrar Bizans'a verilecekti. Antakya'da Katolik patrik görevinden alınacak ve yerine imparatorun atadığı Ortodoks patrik olacaktı. Böylece Bohemund öldükten sonra bu bölge Bizans tekrar hâkim olacaktı.

### 3. 2. Richard de Salerne Dönemi

Bohemund'un babası Robert Guiscard'ın ile Richard'ın babası Guillaume du Principat kardeştiler. Urfa Haçlı kontu Bohemund 1100 yılında Richard de Salerne ile Maraş'a gelmişti. Thatul'un elinden Maraş alınarak Richard'a verildi. Daha önce bahsedildiği gibi Richard, Bohemund Danişmedlilere esir düşmüş ve Niksar'a götürülmüştü. 1103'te Danişmend Gazi yüklü bir fidye karşılığında Bohemund'u serbest bırakırken Ricard'ı ise Bizans imparatoruna göndermişti. İmparator ile Bohemund arasında yapılan 1107 yılında yapılan anlaşmada da bulunmuştur. Bu anlaşma sonucunda Maraş bölgesi Bohemund'a verilmişti.

---

[45] Işın Demirkent, Urfa Haçlı. C. 1 s.159-190, Honigman "Maraş" *İA*. C.VII. s. 314.

[46]Bilge Umar yerini tam saptayamamakla birlikte şöyle açıklamaktadır; Amira adının Lui dilinden ya da onun ardılı Kappadokia dilinden gelmiş olduğunu, Am(a)-ira ögeleriyle türetilmiş bulunduğu ve dolayısıyla "Yüce Ana" anlamına geldiği, yöredeki Ana Tanrıça tapısına işaret ettiğini görebiliyorum. İra, Luwi dilindeki Ura'nın (=Büyük, Yüce Ulu )çeşitlemesidir. K. Maraş ili Afşin ilçesi merkez bucağına bağlı Emir İlyas Köyü? Türk ağzı, Ama-ura, Ama-ira ile bağlantılı birçok örnekte Emir etmiştir; bu arada Afyon ilindeki Amorion'un yanı başında bulunan dağların Emir dağları olması, buradan gelmiyor. Anna Kommena, *a.g.e*, s.434 6 nolu dip not.

[47] Adana İli ile Bahçe ilçesindeki Savranlı köyü yerindedir.

[48] Bu günkü Afşin kasabasının yerinde bulunan Ortaçağ Hisarı.

[49] Yeri belli değil

[50] Izgın; K. Maraş ili Elbistan ilçesi Merkez bucağına bağlı köy.

[51] Yeri belirlenememiştir.

[52]Anna Kommena, *a.g.e.*, s.434

Richard, senyörlüğü sürecinde bölgede önemli bir rol üslenmiştir. Richard'ın, 1104-1108 yılları arasında Urfa'yı idare etmiştir. Bu süreçte Maraş'ı ise Keysun hâkimi Goğ Vasil yönetmiştir.[53]

Haçlılardan zulüm gören Elbistan Ermenileri I. Kılıç Arslan'dan yardım talebinde bulunmuşlardır. Ermenilerin daveti üzerine I. Kılıç Arslan, 1103'te sefere çıkıp bölgeyi Türk hâkimiyetine kazandırmıştır.[54]I. Kılıç Arslan Elbistan'ı Ziyaeddin Muhammed'e ıkta olarak vererek onu kendisine vezir yapmıştır.[55]Anadolu'daki Hıristiyan unsurlar Haçlı Ordularını büyük umutlarla karşılamışlardır. Fakat bu umutları boşa çıkmıştı. Haçlıların Elbistan'da Hıristiyanlara yaptıkları zulümleri kendi din kardeşleri Urfalı Mateos açıkça anlatmaktadır.[56]

1104'de Maraş tekrar Haçlıların eline geçti. Prensler Prensi (Thatul) Maraş'ı terk etti. Yerine Joscelin geçti. Joscelin Meryem Ana'nın tasvirini, büyük bir meblağla Ruben'in oğlu Kostantin'in oğlu olan Ermeni prensi Toros'a sattı daha sonra da İstanbul'a gitti.[57]Joscelin Harran Savaşında esir düşünce Maraş Bohemund tarafından Richard de Salerne'ye ıkta edilmişti. Böylece Richard Maraş'ı yöneten ilk Haçlı senyörü olmuştur.[58]

1104 yılında Urfa'da toplanan Haçlı kuvvetleri Harran üzerine yürüdüler. Harran ahalisi dehşette düşerek şehri savunmak yerine şehrin anahtarını Urfa Kontu Baudouin du Bourg 'a teslim ettiler. Haçlılar bölgeyi talan ve yağma ettiler.[59] Şehrin kuşatıldığını haber alan Artuklu Sökmen ve Musul valisi Çökürmüş birlikte Haçlıları mağlup edip Urfa Kontu ile Tell-Başir hâkimi Joscelin'i esir ettiler. Haçlı kuvvetleri mağlup olacaklarını anladıkları zaman Tagrend ve Bohemund kaçmaya karar vermişlerdi, Türkler de takip ederek onların ağır kayıp vermelerini sağladılar. Çökürmüş Urfa Kontunu Musul'a

[53] Urfalı Mateos, *a.g.e.,* C.II, s.104.
[54] Osman Turan, (2011). *Selçuklular Zamanında Türkiye.* Ötüken Neşriyat. s.135; Demirkent, a.g.e., C.I. s. 84-87.
[55] Işın Demirkent, (2014). *Türkiye Selçuklu Hükümdarı Sultan I. Kılıç Arslan*, TTK Yayınları. s.59.
[56] *"...Onlar, (yani Franklar) dostlar arasında muhabbet ve şenliği kaldırdılar ve her yerde ihanet ve nefret yaydılar... Ablastan mıntıkasında Allah'ın tebcili men'edildi. Başka yerlerde mabetler yıktırılıp ruhaniler tahkire maruz bıraktılar... Bütün bunlar çılgın Frank milleti tarafından yapılmıştır."* Urfalı Mateos, *a.g.e.,* s.229.
[57] Urfalı Mateos, a.g.e., s. 226.
[58] I. Demirkent, "Revanda". s.744, Demirkent, Urfa Haçlı. C.I, s. 121.
[59] I. Demirkent, Urfa Haçlı. C.I, s,87-119.

götürürken[60]Joscelin ise Sökmen tarafından Hısnı Keyfa'ya hapsedilmiş daha sonra İlgazi tarafından serbest bırakılmıştır.[61]

Tangred, Boudouin du Borg'un serbest kaldıktan sonra kendisine yardım etmiş ise de Urfa'nın ona yeniden teslim edilmesine yanaşmamıştır. Bunun üzerine Boudouin du Borg Tell-Bâşir'e gitti ve serbest kalan Joscelin ile birleşti.[62] Urfa'nın İdaresini yürüten Maraş senyöründen memnun olmayan halk onu istemeyince, Boudouin ve Joscelin esaretten dönünce Urfa'yı yeniden hâkimiyetleri altına almışlardır. Maraş senyörü Richard da Maraş'a dönmüştür. Haçlı kontluklarının arasında ki anlaşmazlık gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Tangred ile müttefik olan Halep meliki Rıdvan, Tell-Başir'de savaştıkları Baudouin ve Joscelin ile müttefikleri Çavlı'yı yenmişlerdir.[63] Baudouin Urfa'ya gelerek yeniden hâkim olmuştur.[64] Çökürmüş, Urfa üzerine 1104 ve 1105 yıllarında Sultan I. Kılıç Arslan 1106 yılında üç sefer düzenlenmiştir. Fakat bu üç seferde sonuçsuz kalmıştır.[65]

Malatya Selçuklu Meliki Tuğrul Aslan Elbistan üzerine yürüyerek buradaki Haçlı birliğini mağlup edip Çukurova'ya kadar uzanan bir sefere çıkmıştır.[66]

### 3. 3. Geoffroy (Gaudefroy) Dönemi

Antakya kontu Tangred 1112 yılında öldü. Aynı yıl içerisinde Maraş senyörü Richard da hayatını kaybetti. Antakya kontluğuna Richard'ın oğlu Roger'in getirilmesi ile Maraş şehri Urfa kontu Baudouin tarafından Geoffroy adlı rahibe verildi. Aslında rahip olan Geoffroy, Roma'dan gelmiş ve Kudüs'te başarılı savaşlardan dolayı general olmuştu.[67]

Keysun hâkimi Goğ Vasil 1112 yılında öldü. Bu şahıs zaman zaman Haçlıların elinde bulunan Maraş'ı da hâkimiyetine aldığını görülmektedir. Bunun için Maraş ve Keysun hâkimi olarak da anılmaktaydı. Onun ölümü üzerine memleketi karısı tarafından yönetilmiştir.

Maraş merkez olmak üzere 1114 yılında yıkıcı bir deprem meydana geldi. Bu deprem Haçlıların idaresinde bulunan Maraş'ta büyük hasara yol açtı. Süryani

[60] Süryani Mikhail, *Vakayiname.* (Hrant D. Andreasyan. Çev.). Türk Tarih Kurumu Tercümeler kısmı. Basılmamış Notlar. s.55.
[61]Abu'l- Farac, *a.g.e.,* C-.II. s. 347-348; Demirkent, *Urfa Haçlı*. C.I. s.114.
[62] Demirkent, *Urfa Haçlı*. C.I. S. 122
[63] İlyas Gökhan, a.g.m., s. 88
[64] Demirkent, *Urfa Haçlı.* C.I. s.124-126, İlyas Gökhan, a.g.m., s.88.
[65] Ebru Altan, (2003). *İkinci Haçlı Seferi (1147-1148).* TTK Yayınları. s.6.
[66]Abu'l-Farac, *a.g.e.,* C.II, s.350-351, Runciman, *Haçlı Seferleri Tarihi,* C.II., s.101.
[67] Süryani Mikhail, *a.g.e.*, s.74.

Mikail, Maraş'ın yerle bir olduğunu yazmaktadır.[68] Ermenilerin yoğun olarak yaşadığı Maraş, Keysun, Besni ve Raban taraflarında etkili olan deprem sonrasında bölgedeki Ermenilerin elinde bulunan şehirleri Haçlılar ele geçerdirler. Dolayıysa Haçlı hâkimiyeti Maraş, Antep ve Adıyaman Bölgesinde yoğunlaştı.[69]

1119 yılında Urfa Kontu Baudouin du Borg Kudüs Kralı oldu, Onu yerine de Tell-Başir hâkimi Joscelin geçti.[70]Urfa, Antakya ve Trablus kontluğu ile Kudüs krallığına bağlı güçlerin Müslümanlara sürekli sardırmaları üzerine saldırılara karşı koymak için Artuklu hükümdarı İlgazi ve Dımaşk Atabeği Tuğtekin harekete geçtiler. Haçlı kuvvetleri ile karşılaşmak üzere 7000 Türk toplandı. İki tarafın karşılaşması sonucunda Roger öldü. Muharebeden kaçan Haçlılar Antakya'ya iltica ettiler. Bu başarı sonrasında Türkler Amanos dağlarının Karadağ kısmını fethederek buradaki manastırları ele geçirdi.[71]

Roger'in ölümünden sonra Maraş, Antakya Kontluğunun idaresinden çıkarak Urfa Haçlı Kontluğuna bağlandı.[72] Malatya Selçuklu hâkimi Tuğrul Aslan 1119 yılında Elbistan'ı tekrar Haçlılardan aldı.[73] Harput Artuklu hükümdarı Belek, 1122'de Urfa kontu Joscelin ve Birecik kontu Galeran du Pusiet'i esir aldı.[74] Kudüs Kralı Baudouin, Joscelin'i kurtarmak için Belek'in üzerine yürümek amacıyla Raban'a hareket etmişti. Fakat Belek daha öncede hareket ederek Haçlılara pusu kurmuştu. Yapılan çatışmada Haçlılar ağır zayiat vermiş ve Baudouin esir alınmıştı. 1123 yılında meydana gelen bu olaydan sonra Belek, Kralı Gerger önüne getirerek kral kalenin Belek'e teslim edilmesini emretti bunun üzerine kaledekiler Gerger'i teslim ettiler. Kral da Joscelin'in hapis edildiği Harput kalesine konuldu[75]Geoffroy ve Kral Baudouin'in karısı küçük bir kuvvet göndererek, Harput'ta yaşayan Ermenilerle anlaşıp Joscelin ve kral

[68] Süryani Mikhail, *a.g.e.,* s.60-61.
[69] Demirkent, *Urfa Haçlı.* C.I. S.161-164.
[70]Azimi, (1988). *Azimi Tarihi Selçuklularla İlgili Bölümler* (H.430-538=1038/39-1143/44). Haz. Ali Sevim, TTK Yayınları. s.41.
[71] Abu'l-Farac Tarihi, *a.g.e.,* s. 356; Anonim Süryani Kaynağı, (2005). *I. ve II. Haçlı Seferleri Vakayinamesi*. (H. A. R. Gibb'in notları ve A.S. Triton, İngilizceye Çev. Vedii İlmen, Türkçeye Çev.). Yaba Yayınları.
[72]Runciman, Haçlı Seferleri Tarihi, C.II. s.126.
[73] Süryani Mihail, *a.g.e.,* s.71; *Abu'l-Farac, a.g.e.,* C.II, s.356; İlyas Gökhan, *a.g.e.,* s.93.
[74] Demirkent, *Urfa Haçlı.* C.II, s.33.
[75] Urfalı Mateos, *a.g.e.,* s. 272-273.

Baudouin'i hapisten kurtardılar.[76] Maraş senyörü Keşiş Geoffroy, Joscelin ile birlikte Belek Gazi'ye karşı savaşırken öldürüldü.[77]

### 3. 4. Baudouin de Mares (Belduinus de Mares) Dönemi

Maraş senyörlüğü Geoffroy'dan sonra Antakya kontu Raymond'un kardeşi Baudouin tarafından idare edilir. O, Maraş ve Keysun'u birlikte yönetmiştir. Müslümanlar Antakya'nın güneyindeki kalelere hakim olmuş Ermeniler ise Adana ve çevresindeki kaleleri almışlardı. Maraş senyörü olan Baudouin de Marés'in kontöründeki Sarvendikar kalesini Leon 1135 yılında aldı. Baudouin, Serfendikar kalesini geri almak istedi ise de başarılı olamadı.[78]

I. Leon, Antakya kontu Roger'le Türklere karşı savaşa katılmıştır. Roger ile olan dostluk bağını Raymond ile kuramadı. Taraflar arasında bir çekişme başladı. Raymond, Servendikar kalesini geri almak için harekete geçti. Meydana gelen çatışma sonucunda Antakya ve Maraş kuvvetlerinin yenilgisiyle sonuçlanmasıyla, Leon'a karşı düzenlenen plan uygulanmaya başladı. Baudouin Leon'u ve Raymond'u ziyaret ederek barışın sağlanacağına ikna etti. Düzenlenen plandan habersiz olana Leon onunla Raymond'u ziyarette gitti. Raymond Leon'u tutup bir kaleye hapsetti. İki ay hapiste kalan Leon, Misis ve Adana şehirlerini ve kurtuluş fidyesi olarak 80.000 dahekan ile bir oğlunu rehin bırakmayı kabul ederek serbest kaldı. Hapisten çıkar çıkmaz terk etmiş olduğu şehirleri tekrar aldı. Haçlı liderlerini hezimete uğratması sonucunda Haçlılar Kudüs kralı Fouques'ten yardım talep ettiler. Kilikya sınırlarında karşılaştılar. Leon Haçlıları hezimette uğrattı. Haçlılar, Leon'a oğlunu ve rehineleri vermek zorunda kaldılar. Haçlılar anlaşma hususunda II. Joscelin'in aracılık etmesini talep etmişlerdi. Barış sağlandıktan sonra Leon Bizans'ı da birçok muharebede yenilgiye uğratarak onların elindeki müstahkem kaleleri almıştır.[79]

Danişmendli Melik Muhammed, Haçlılar ile Ermeniler arasındaki mücadeleden faydalanarak Maraş ve Keysun bölgesini ele geçirmek istiyordu. Bu istek doğrultusunda 1136 yılında Maraş üzerine yürüdü. Eylül 1136 yılında Keysun'u kuşattı. Şehrin suyunu kesmek çevre köyler ve manastırları tahrip etmekten ötede ciddi bir kuşatma gerçekleşmedi. Bu şekilde şehir halkının teslim olmasını planlamaktaydı. Bir ara şehir halkı dış surları terk etmeye başlamış iseler de liderleri ve ruhanileri onların teslim olmasını verdikleri vaazlarla engel olmuşlardı. Urfalı Mateos'un verdiği bilgilere göre Türkler Garmir-Vank

[76] Urfalı Mateos, *a.g.e.*, s.274.
[77] İbnü'l-Adim, (1989). *Bugyetü't-Talep fi Tarihi Haleb (Seçmeler).* (Ali Sevim, Çev.). TTK Yayınları. s.172; Demirkent, *Urfa Haçlı*. C.II, s.49; İlyas Gökhan, a.g.m., s.93-94.
[78] Ionnes Kinnamos, (2001). *Historia* ( 1118-1176). Haz. Işın Demirkent, TTK Yayınları. s.15.
[79] Urfalı Mateos, *a.g.e.,* Çev. Notları, s.259.

manastırlarını yaktılar. Maraş Senyörü Baudouin'in Bizans İmparatoru'ndan yardım istedi. Bunu haberini alan Melik Muhammed muhasarayı kaldırarak geri çekildi.[80]

Bizans İmparatoru İonnes, 1130-1135 yılları arasında Anadolu'daki hâkimiyetini pekiştirmek amacıyla Danişmentliler üzerine seferler düzenledi. 1137 yılında Antalya'dan Çukurova'ya doğru hareket eden İonnes'in amacı Ermenilerin işgal ettiği toprakları geri almaktı. Leon Bizans'a karşı direnemeyince dağlara çekildi. Böylelikle birçok şehir yeniden imparatorun eline geçti. Daha sonra imparator bölgedeki Haçlıları da kendisine bağlamak için harekette geçti. Bizans ordusu Antakya önüne geldi. İonnes daha önce yapılan anlaşma gereğince Haçlıların aldıkları eski Bizans topraklarını, Bizans'a teslim etmedikleri için kızgındı. Kudüs kralının da etkisiyle Raymond Eski Bizans toprağı olan Antakya'yı İonnes'e teslim etti. İonnes Müslümanların üzerine yapacağı sefere Haçlı kuvvetlerini dâhil ederek vakit kaybetmeden Çukurova'ya döndü. Feke ve Geben'i ele geçirdi. Leon esir edilmiş ve çocukları ile İstanbul'a gönderilmiştir.[81]

Leon'un oğlu Toros İstanbul'dan kaçarak 1144-45'de Feke'yi ele geçirdi. Ermeni prensliğini yeniden canlandırdı. Maraş senyörü, Çukurova'da kışlayan İonnes'in yanına giderek ona tabi olduğunu belirterek Türklere karşı himayesini istedi. Bizans ve Haçlı kuvvetleri 1 Nisan'da Balat'ı işgal ettiler. 3 Nisanda Bizâ'a kalesini kuşattılar.[82] Bizans ve Haçlı ordusu Maarratünnu'mân ve Kefertab'ı alarak Seyzer'e ilerledi. Selçuklu sultanı Mesud, Artuklu ve Danismendli kuvvetlerinin saldırıları üzerine İmparator Suriye seferinden vazgeçti. İmparator, İstanbul ile Anadolu arasındaki yolun emniyetinin tehlikeye düşmesi üzerine Haçlılarla hesaplaşma işini sonraya bırakarak İstanbul'a döndü[83]

Melik Muhammed 1138 yılında yeniden Maraş'ı aldı. Sonrasında Keban(Geben), Vaga (Feke) ve Kızıldağ'ı Ermenilerin elinden alıp Zublas (Subleon) kalesini kuşattı. Melik Muhammed Kilikya bölgesinde ilerleyerek 1138 yılında eski sınırlarına kavuştu.[84]

İoannes, 1142'de Suriye üzerine yürüdü. Bu seferde Haçlıları dize getirmek istiyordu. Şüphe çekmemek için amacının Ermenilerin elinden Danişmendlilerin aldığı kaleleri geri almak olduğunu açıkladı. Amanos üzerinden Gâvur Dağı

[80] Urfalı Mateos, *a.g.e.,* s.287-290.
[81] Ionnes Kinnamos, *a.g.e.,* s.15; Süryani Mikhail, *a.g.e.,* s.111; Abu'l-Farac, a.g.e., C.II, s.374.
[82] Runciman, *a.g.e.,* C.II, s.176; Süryani Mikhail, a.g.e., s.112.
[83] Honigman, (1970). *Bizans Devletinin Doğu Sınırı*. (Fikret Işıltan, Çev.) İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. s.129.
[84] Osman Turan, *a.g.e.,* s.201.

yoluyla Tell-Başir'e ulaştı. Joscelin imparatora itaat ederek ona kızı Isabella'yı rehin bıraktı. İmparator daha sonra Antakya yolu üzerindeki Templiler şövalyelerinin elinden Bagras kalesini aldı. İoannes Antakya civarını yağmalayarak Çukurova'ya döndü. İmparator Çukurova'dan Kudüs kralına kutsal yerleri ziyaret etmek ve Müslümanlara karşı birlikte hareket etmek için bir heyet gönderdi. Foulqe, imparatorluk ordusunun Filistin'e inmesini istemiyordu. 1143 yılında zorla Antakya'yı itaat altına almak için harekete geçmişti. Toros silsilesinde av yapmak için durduklarında bir kaza sonucunda 6 Nisan 1143'de öldü. Yerine oğlu Manuel geçti[85] imparatorun ölümüyle Haçlılar rahat bir nefes aldılar.

İmadeddin Zengi 1144 yılında Urfa'yı aldı. Joscelin, Zengi'nin ölüm haberini alınca 1146 yılında Maraş senyörü Baudouin de Mares'le Urfa'yı yeniden aldı. Maraş senyörü Baudouin bu sefer sırasında ölmüştür.[86] Baudouin ölmeden önce Keysun'un surlarını tamir ettirmeye başlamışsa da ömrü tamamlamaya yetmemiştir. Surların tamirinde zorla çalıştırılan Hristiyanlara zulüm edilmiştir. [87]

Alman ve Fransız kralları Urfa'nın Türkler tarafından 1144 yılında fethi üzerine 1147 yılında sefere çıktılar. İstanbul'dan Anadolu'ya geçen II. Haçlı Seferi birlikleri Türklerin yıpratma saldırıları sonucu güçlerini kaybettiler. Urfa'yı kurtaramadıkları gibi Haçlı devletlerine de yardım edemediler.[88]

### 3. 5. Renaud Dönemi

Baudouin'den sonra Maraş senyörlüğüne Renaud getirildi.[89] II. Haçlı seferinin başarısızlık neticelenmesinin ardından Haçlılara karşı Nureddin Mahmut Zengi hücuma geçti. Tell-Bâşir'de sıkışan II. Joscelin, Nureddin'in tarafından yapılan geçici anlaşma ile bir süre daha hakimiyetinin devam etmesini sağlamıştır.

Türkiye Selçukluları Sultanı I. Mesud Antakya kontluğu ve Maraş senyörlüğü topraklara taarruz etmişti.

I. Mesud Maraş üzerine yürüdü. Antakya kontu Raymond, Maraş'ı kurtarmak için harekete geçti. I. Mesud, Nureddin'den Haçlılara bir taarruzda bulunmasını istedi. Bu istek kabul olundu. Nureddin yeniden Antakya

[85]Honigman, *Bizans Devleti*, s.131; Runciman, *a.g.e.,* s.181-182.
[86]İbnü'l- Esir, *el Kâmil Fi't- Tarih*, C.XI, s. 107; Abu'l-Farac, C. II, s.384.
[87]Süryani Mihail, a.g.e., s.133.
[88]Runciman, *Haçlı Seferleri Tarihi.* C.II, s.205-239; Işın Demirkent, *Haçlı Seferleri Tarihi*. s.101-115; Ebru Altan, *a.g.e.*, s.29 vd.
[89] Runciman, *Haçlı Seferleri*, C.II, s. 303.

topraklarına girdi. Haçlıların üzerine Nureddin aniden saldırınca, Haçlılar Bâtıniler ile ittifak yaptılar.

Raymond ve Bâtınî reisi Ali İbn Vefâ komutasındaki müttefik kuvvetleri karşısında Zengî kuvvetleri mağlup oldu. 1149 yılında, Bu başarı üzerine Zengî kuvvetler İnab kalesini kuşattı. Raymond'un İnab kalesine yardıma gelmesi üzerine Nureddin geri çekildi.[90]

Nureddin, Haçlı kuvvetlerini ve Bâtıni kuvvetlerini İnab kalesi ve Gab bataklığı arasındaki ovada kuşattı. Bu ani kuşatma ile şaşkına dönen Raymond kuvvetleri kırma çabasına girmiş ise de başarılı olamadı. Haçlı ve Bâtınî kuvvetleri Türk ordusuna mağlup oldu. Antakya kontu Raymond, Maraş senyörü Renaud ve Bâtıni reisi Ali İbn Vefâ savaş meydanında öldüler. Nureddin Antakya kontluğu arazisine doğru harekete geçerek Antakya önlerine geldi. Patrik Aimery'i Kudüs kralından yardım istemişti. Nureddin'in yanında kuşatma yapacak kadar Nureddin'in askeri teçhizatı yoktu. Patrik ile bir anlaşma yaparak Afamiye kalesini zapt etmek için harekete geçti. Böylece Antakya kontluğu hakimiyet sahası daralmış Antakya ovası, İskenderun ve Lazkiye kıyılarına kadar gerilemiştir. Bu savaşta Maraş senyörünün de ölmesi üzerine, Tell- Bâşir kontu II. Joscelin Maraş'a hakim olmak için şehre geldi. Selçuklu sultanı I. Mesud, II. Joscelin'den daha erken hareket etmiş ve şehri kuşatmıştı. II. Joscelin Maraş'ın Selçuklular tarafından kuşatıldığını görünce, Tell- Bâşir tarafına doğru kaçtı. II. Joscelin'in II. Kılıç Arslan'la ittifak yapmış ve onun babası Mesud'u Maraş'ı fethetmeye çağırmıştı. I. Mesud, Maraş'a gelince şehirdeki Hıristiyan unsurlara dokunulmamak şartıyla 11 Eylül 1149'da teslim almıştır.[91]

Abu'l-Farac I. Mesud'un yapmış olduğu seferi şöyle nakletmektedir: "Grek takviminin 1461yılında (1149-1150),Keysun halkı Türklerin büyük kuvvetini görünce Pispokos Mar İoannes'i Mesud'un yanına gönderdiler ve şehirde bulunan Frankların sağ ve salim olarak Ayıntab'a çekilmeleri hususunda antlaştılar. Bu antlaşma tatbik edildikten sonra halk, şehri sultana teslim etti. Bu suretle Mesud Keysun, Behinsi, Raban, Farsan (Merzuban) ve Maraş'ı ele geçirmiştir." Tell-Bâşir'i muhasara ettiği esnada sultanın damadı Nureddin onun yanına gelmiştir. Mesud bu müstahkem mevkii zabt edemeyerek çekilmiştir. Bunun üzerine Kudüs kralı Joscelin'in karısı ile çocuklarını ve orada bulunan diğer haçlıları Tell-Bâşir'den çıkarıp Kudüs'e götürmüştür. Kral bir muhafız kıtası oluşturmuş, fakat Nureddin'in hücumlarına ve açlığa maruz kalan garnizon muhasara edilmeden

[90] Demirkent, *Haçlı Seferleri*, s.117; Abu'l-Farac, *a.g.e.*, s.386.
[91] Ebru Altan, *a.g.e.*, s.120; İbnü'l Esir, *a.g.e.*, C.XI. s.130; Abu'l-Farac, *a.g.e.*, C.II, 386; Muharrem Kesik, (2003). *Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi Sultan I. Mesud Dönemi (1116-1155*). TTK Yayınları. s.107.

Nureddin'e teslim edilmiştir. [92] Güneydoğu Anadolu'da kurulmuş olan Urfa Haçlı kontluğu böylece son verilmiş oldu. Antakya kontluğun da kontun ölümünden sonra eşi Costence hükümdarlığa getirildi. Costence Renaud de Chatillon ile evlenmiştir. Memluk sultanı Baybars tarafından Antakya, 1268 yılında ele geçirilinceye kadar Antakya Haçlıların elinde kaldı.

## SONUÇ

I. Haçlı seferinde Maraş ve Bölgesi Haçlıların eline geçmişti. Haçlıların Bizans ile yapmış oldukları anlaşma gereğince, Maraş'ı Bizans'a terk etmişlerdi. Fakat kendi çıkarları için hareket eden haçlı liderleri bu anlaşmaya uymayarak Maraş'ı Antakya Haçlı kontluğunun vassalı olarak kendilerine bağladılar.

Maraş Senyörlüğü, zaman zaman Ermeni feodalleri ve Urfa, Antakya Haçlı kontluklarının arasında el değiştirmiştir. Bu hâkimiyet mücadelesi esnasında Ermenilerle işbirliği yapan Haçlılar çıkarları doğrultusunda kendilerine yardımcı olan Ermenilere de yer yer zulüm etmişlerdir. Haçlı seferine çıkarken Doğu'da ki din kardeşlerini zulümden kurtarmak için yola çıkan unsurların kendi din kardeşlerine yaptıkları, bu seferlerin esas amaçlarının din olmadığını göstermiştir. Haçlı liderleri ve yerli Hristiyan liderler arasındaki sürekli rekabet Haçlı seferlerinde kişisel liderlik arzularının ne kadar ön planda olduğunun göstermektedir.

Maraş Senyörlüğü Güneydoğu'da Urfa Haçlı Kontluğu, doğu ve Kuzey'de Selçuklu ve Danişmendli, Batı'da Kilikya Ermeni Baronluğu, güneyinde ise Antakya Haçlı Kontluğunun bulunduğu önemli bir merkezde idi. Maraş ana Haçlı ordularının da İç Anadolu'dan Güney Anadolu'ya geçtiği önemli bir yolun üzerinde bulunduğu için büyük öneme sahipti.

52 yıl devem eden Maraş Senyörlüğünün başına Thatul ve Goğ Vasıl gibi Ermeni valiler hariç dört haçlı senyörü geçmiştir. Maraş 1149'da Selçuklular tarafından fethedilerek Türk topraklarına bağlanmıştır. Haçlılar burada 52 yıl boyunca hâkimiyetlerini sağlamak amacıyla bölgeyi savaş alanına çevirmişlerdir. Sadece Türklere değil yerli Hıristiyan unsurlara ve Süryanilere de zulüm etmişlerdir.

Maraş senyörlüğünden günümüze, yol köprü veya Han gibi herhangi bir mimari eser kalmamıştır. Yeni eserlerin yapılmamasının yanında savaşla geçen 52 yılık süreçte mevcut şehir dokusu da büyük zarar görmüştür. Bu dönemde ayrıca 1114 yılında Maraş'ta yaşanan büyük deprem de şehri tahrip etmiştir.

[92] Abu'l-Farac, *a.g.e.,* C. II, s.388; Demirkent, *Haçlı Seferleri*. s.118.

Haçlı ordusunun Kayseri Maraş hattından ilerlemesi Haçlı Seferlerinin geleceğini etkileyen bir karar olmuştur. Çünkü bu bölgede haçlı ordusuna engel teşkil edecek unsurlar az sayıda ve güçsüz durumdaydılar. Keza Çukurova'dan geçecek olsalardı bu bölgedeki güçlü unsurlar ve geçiş yollarının zorluğu gibi nedenlerle haçlı ordularının çoğunluğunun öldürülmesi veya Kudüs'e ulaşamaması söz konusuydu.

Maraş Senyörlüğü Maraş şehrini savaşlarla tahrip etmekten başka fayda sağlamamış, istikrarlı bir siyasi otorite de ortaya koyamamıştır. Maraş şehri Selçukluların fethinden sonra düzenli bir siyasi otoriteye sahip olmuştur.

## KAYNAKÇA / REFERENCES


Altan, E. (2003). *İkinci Haçlı Seferi (1147-1148).* TTK Yayınları.

Anna Kommena (1996). *Alexiad. Anadolu'da ve balkan Yarımadasında İmparator Alexios Komnenos Döneminin Tarihi, Malazgirt'in Sonrası.* (Bilge Umar, Çev.). İnkılap Kitabevi.

Anonim Süryani Kaynağı, (2005). *I. ve II. Haçlı Seferleri Vakayinamesi*. (H. A. R. Gibb'in notları ve A.S. Triton, Türkçeye Çev.). Yaba Yayınları.

Azimi, (1988). *Azimi Tarihi Selçuklularla İlgili Bölümler* (H.430-538=1038/39-1143/44). Haz. Ali Sevim, TTK Yayınları.

Dağtekin, H. (2000). *Genel Tarih Atlası*. İnkılap Yayınevi.

Darkot, B. *"*Göksun*". İA*. Cilt. IV, 812-813. MEB Yayınları.

Demirkent, I. (2014). *Türkiye Selçuklu Hükümdarı Sultan I. Kılıç Arslan*. TTK Yayınları.

Demirkent, I. (1997). *Haçlı Seferleri Tarihi*. Dünya Yayıncılık.

Demirkent, I. Haçlı Seferleri ve Türkler. *Türkler Ansiklopedisi*. Cilt VI, 651-652. Yeni Türkiye Yayınları.

Demirkent, I. (1990). *Revanda.* XI. Türk Tarih Kongresi Bildirileri. Cilt II. TTK Yayınları.

Demirkent, I. (2014). *Türkiye Selçuklu Hükümdarı Sultan I. Kılıç Arslan.* TTK Yayınları.

Demirkent, I. (2013). *Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118)* C. I. TTK. Yayınları.

Demirkent, I. (2013). *Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118)* C. II. TTK Yayınları.

Fulcherius Carnotensis, (2009). *Kudüs Seferi*. (İlcan Bihter Barlas, Çev.). IQ Yayınları.

Gesta Francorum, (2013). *Haçlı Tarihi*. (Ergin Ayan, Çev.). Selenge Yayınları.

Gökhan, İ. (2008). *"*Maraş Haçlı Senyörlüğü*"*. İlyas Gökhan- Selim Kaya, (Ed.) *VII-XVI. Asırda Maraş Emirleri*. Ukde Yayınları.

Gregory Abu'l-Farac (Bar Hebraeus), (1999). *Abu'l-Farac Tarihi.* (Ernest A. Wallis Budge, Süryaniceden İngilizceye Çev. Ömer Rıza Doğrul, Türkçeye Çev.). TTK Yayınları.

Honigman, (1970). *Bizans Devletinin Doğu Sınırı*. (Fikret Işıltan, Çev.) İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Honigman *"*Maraş*"*. *İA*. Cilt VII, 310-315. MEB Yayınları.

Ionnes Kinnamos, (2001). *Historia* ( 1118-1176). Haz. Işın Demirkent, TTK Yayınları.

İbnü'l-Adim, (1989). *Bugyetü't-Talep fi Tarihi Haleb (Seçmeler).* (Ali Sevim, Çev.). TTK Yayınları.

İbni Esir, (1991). *el Kâmil Fi't Tarih.* (Abdülkerim Özaydın, Çev.) Bahar Yayınları.

Kesik, M. (2003). *Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi Sultan I. Mesud Dönemi (1116-1155*). TTK Yayınları.

Ostrogorsky, G. (1999). *Bizans Devleti Tarihi.* TTK Yayınları.

Runcıman, S. (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi.* (Fikret Işıltan, Çev.). Cilt I. TTK Yayınları.

Runcıman, S. (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi.* (Fikret Işıltan, Çev.). Cilt II. TTK Yayınları.

Süryani Mikhail, *Vakayiname*. (Hrant D. Andreasyan. Çev.). Türk Tarih Kurumu Tercümeler kısmı. Basılmamış Notlar.

Turan, O. (2011). *Selçuklular Zamanında Türkiye.* Ötüken Neşriyat.

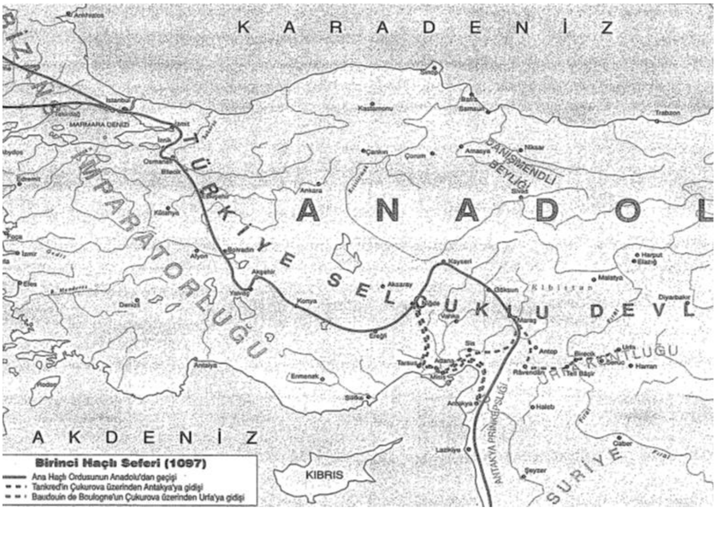
Urfalı Mateos, (2000). *Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi(952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162).* (Hrant D. Anderasyan, Çev.). TTK Yayınları.

Yinanç, M. Halil, *"Elbistan"*. *İA*. Cilt IV, 223-230. MEB Yayınları.

Google map. Erişim 07.03.2016.

**EKLER**

Harita 1: Hüseyin Dağtekin, (2000). *Genel Tarih Atlası*, İnkılap Yayınevi. s.39.



Harita 2: Demirkent, *Haçlı Seferleri Tarihi*, 1997.

Harita 3: Google map.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3085-3101.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3085-3101.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45131

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 09.07.2020
**Kabul Tarihi:** 27.08.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 09.07.2020
**Accepted:** 27.08.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Çomruk, S. (2020). Osmanlı İmparatorluğunda İkiz Çocuklara Verilen Tev'em Maaşı: Trablusgarp Örneği. *Journal of History School*, 48, 3085-3101.

# OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA İKİZ ÇOCUKLARA VERİLEN TEV'EM MAAŞI: TRABLUSGARP ÖRNEĞİ

**Sebiha ÇOMRUK**[1]

## Öz

Osmanlı Devleti'nde Türk aile yapısı gereğince çocuklar ailenin ve devletin sürekliliğinin garantisi olarak görülüyordu. Bu nedenle Osmanlı Devleti ailenin ve çocukların korunmasına, özellikle son dönemlerde yapılan yenilikçi politikalar sayesinde özen göstermeye başladı. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde özellikle II. Abdülhamid zamanında da sosyal politikalara ağırlık verildi. Savaşların uzun sürmesi ve asker ailelerinin maddi sıkıntılar çekmesi üzerine devlet eliyle bu ailelere yardımlar yapılacaktı. Yapılacak yardım maaşını alma şartı ise muhtaç durumda olmaktı. Yardıma muhtaçlar öksüz ve yetim çocuklar, savaştan dönmeyen asker eşleri ve kimsesizlerdi. Bunlar haricinde bir de maddi durumu iyi olmayan ailelerin yeni doğan ikiz çocukları vardı. İkiz çocukların hayatlarını kimseye muhtaç olmadan yaşaması için tev'em (ikiz) maaşı verilmekteydi. Çocuklara yardım etmek için çeşitli kurum ve kuruluşlar da bulunuyordu. Trablusgarp ve diğer Osmanlı vilayetlerinde II. Abdülhamid döneminde sosyal alanlarda yapılan yeniliklere bağlı olarak maddi durumu elverişli olmayan ailelere ve muhtaç durumdaki çocuklara yardımlar yapılmaya başlandı. Bu yardımlardan biri de çalışmanın ana konusunu oluşturan tev'em maaşıydı. Yapılan bu çalışmada, Osmanlı Devleti'nin sosyal devlet anlayışını devam ettirerek muhtaç durumdaki insanların hayatlarını kolaylaştırmaya çalışması Trablusgarp örneği üzerinden açıklanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Trablusgarp, Tev'em, Maaş.

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi, sebihacomruk@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1172-5659

Sebiha ÇOMRUK

## Tev'em Salary That Paid The Twin Children in The Ottoman Empire: The Case of Tripoli

### Abstract

The children were seen as the guarantee of the family and the state's continuity based on the Turkish family structure in the Ottoman Empire. Therefore, the Ottoman Empire began to attach great importance to the protection of the family and children, in particular through innovative policies created recently. The Ottoman Empire focused on the social politics in the last periods, in particular during the reign of Abdulhamid II. The Ottoman Empire aided the military families upon their financial problems which were caused by the long wars. The only condition in order to take tev'em salary was to be in need of money. At his point, orphans and the wifes of soldiers who did not return from the war were in need of money. Also, there were poor families who had newborn twin children. All Ottoman subjects that have twins or triplets were financially supported by Tev'em salary. There were also various institutions and organizations to aid children. Thanks to the innovations made in the social fields during the reign of Abdülhamid II, in Tripoli and other Ottoman provinces, the Ottoman subjects that have twins and have insufficient income were supported financially. In this regard, one of these aids was Tev'em salary, which was the main subject of the study. This study deals with the social aid policy of the Ottoman Empire in the framework of the concept of welfare state based on the case of Tripoli.

**Keywords:** Ottoman, Tripoli, Tev'em (Twin), Salary.

## GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu en önemli özelliklerinden biri, Türklerin Türkistan'dan bu zamana kadar taşıdığı sosyal devlet anlayışını devam ettirmesidir. Sosyal devlet anlayışının temelinde, himayesinde bulunanların gözetilip kollanması yer almaktadır. Orhun Abideleri'nde de vurgulandığı gibi devlet "aç halkı doyurmak, çıplak halkı giydirmek" felsefesiyle hareket etmektedir. Büyük Türk devletleri olan Asya Hunları, Göktürkler ve Selçukluklularda görüldüğü gibi, Osmanlı Devleti'nde de "Devlet halk içindir" prensibi devam etmiştir. Bu anlayış "Hizmet etmekle kul, bey olur" şeklinde ifade edilmiştir.[2] Bunun yanısıra İslâm'da insanların himaye edilmesi, Tahrim Suresi 5. ayetinde "kendinizi ve evlerinizde ve emrinizde olanları ateşten koruyunuz!" şeklinde geçmektedir.[3] Ayette geçtiği kadarıyla "evlerinizde olanlar" kısmından anlaşılması gereken aile üyeleri, çocuklar ve hizmetkârlardır. Genel çerçeveden

[2] İbrahim Kafesoğlu, *Türk Millî Kültürü*, Ötüken Yayınları, İstanbul 2013, s. 256.
[3] Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Kur'an-ı Kerim Meali,* Sentez Yayınları, İstanbul 2007, s. 470; *Tam İlmihal Se'âdet-i Ebediyye*, haz. Sıddık Gümüş, Hakîkat Kitabevi, İstanbul 1999, s.35.

bakılacak olursa, Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi padişah vb. yöneticinin himayesindekileri gözetip kollaması şeklinde anlaşılacaktır.

Türklerin aile yapısı genel olarak "geniş aile" yani üç kuşağın birarada yaşadığı bir aile yapısı olsa da "küçük aile" yani "çekirdek aile" denilen yapı ile de sıklıkla karşılaşılmaktadır. Aile fertleri birbirine sahip çıkar, birbirine değer verir. Çocuk, aile için son derece değerlidir.[4] Bu durumu Dede Korkut şu sözlerle ifade etmektedir; "Oğul babanın yerine yetişenidir, iki gözünün biridir.".[5] Çocuğun ilk eğitimi aile üyeleri tarafından verilmektedir.[6] Bu durum da Dede Korkut hikâyelerinde "kız anadan görmeyince öğüt almaz, oğul babadan görmeyince sofra çekmez" şeklinde geçmektedir.[7] Türk ailesinin çocuğa verdiği değer, hem aile ve toplumun sürekliliğini sağlaması hem de devletin geleceğinin garantisi olması bakımından oldukça önemlidir.

Klasik Türk aile yapısında, çocuk üzerinde aile, akraba ve çevrenin etkisi oldukça büyüktür. Bu durumun olumlu tarafı, çocuk başarılı olduğu zaman sevgi gösterisinde bulunma, iyi olduğunda ödüllendirme ve övme, olumsuz tarafı ise bilmeden de olsa yanlış bir hareket yaptığında kınama, kötü halini yerme ve menetme gibi durumlardır.[8] Ayrıca bir ailenin hatasından dolayı ailenin suçsuz ve masum çocukları sorumlu tutulabileceği gibi nüfuz sahibi aile büyüklerinden de yeteneksiz çocukları faydalanabilmektedir.[9]

Osmanlı kaynaklarında, Tanzimat dönemine kadar çocuklardan ayrıca bahsedilmezken, şer'iye sicillerinde sık sık miras hakkı, vasilik durumu, çocukların küçük yaşta evlendirilmesi,[10] çocuğun darp edilmesi, üvey annenin şiddetine maruz kalması, kaybolan çocuklar gibi konularla ilgili oldukça fazla kaynak bulunmaktadır. Ayrıca gayrimüslim çocukların din değiştirerek

[4] Hatta bu algı Eski Türklerde hayatı oldukça derinden etkileyen bir durumdur ki çocuğu olmayan aileler kara çadırda misafir edilirdi. Ayrıntılı bilgi için bkz. İlhan Aksoy, "Türklerde Aile ve Çocuk Eğitimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 16, Kış 2011, http://www.sosyal arastirmalar.com/, Erişim Tarihi 23.02.2020.

[5] Muharrem Ergin, *Dede Korkut Kitabı*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1986, s.16.

[6] Kafesoğlu, *age,* s. 220.

[7] Ergin, *a.g.e,* s. 16.

[8] İlber Ortaylı, *Osmanlı Toplumunda Aile*, Pan Yayıncılık, İstanbul 2009, s. 84.

[9] Bu durum Osmanlı İmparatorluğu kurumlarında bozulmalara neden olan rüşvet ve iltimas yoluyla makam sahibi olma konularında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Örnek verilecek olursa; Osmanlı ilmiye teşkilatının bozulmasında, medreselerde müderrislik yapan nüfuz sahibi ulema çocuklarının, medrese eğitimi görmeksizin rüşvet ve iltimas yoluyla müderrisliğe getirilmesine karşılık binbir güçlükle medrese eğitimi gören nüfuz sahibi olmayan mülazımların, iltimas sahibi kişilerden fırsat bulamaması yüzünden medreseler ve ilmiye teşkilatı bozulmuştur. Bkz. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, TTK Yayınları, Ankara 2014, s. 75-82.

[10] Ayrıntılı bilgi için şer'iye sicil defterlerine bakınız.

Müslüman olma durumları, kız ve erkek çocukların bulundukları coğrafyaya göre bulûğ çağına gelmiş olması meselesi de şer'iye sicilleri ve diğer kaynaklara yansımıştır.[11] Çocuklarla ilgili bilgilere, şer'iye sicilleri, dâhiliye ve mektubi kalemi belgeleri gibi diğer belgeler dışında yerli ve yabancı seyyahların seyahatnamelerinden de ulaşmak mümkündür. Ancak çocukların yaşam tarzı ve onlarla ilgili bilgiler çoğunlukla yönetici sınıfının çocukları ve şehzadelerin çocukluk dönemi hakkındadır.[12] Bunun yanısıra yabancı seyyahların eserlerinden elde edilen bilgiler, yerli seyyahların verdiği bilgilerle paralel olsa da İstanbul gibi büyük şehirlerde bir mahalledeki çocukları anlatarak bilgileri genele yaymışlardır.[13] Bu nedenle kaynaklarda bahsi geçen çocuklar genel olarak ya padişah çocuğu ya da üst düzey yöneticilerin çocukları olmuştur. Bu duruma sebep Osmanlı'da çocukların belli bir yaşa kadar evde vakit geçirmeleri, eğitimlerinin aile üyeleri tarafından sağlanmasıdır. Çocukların evden çıkması ise "âmin alayları" eşliğinde mektebe başlamasıyla olmuştur.[14]

Tanzimat döneminde diğer alanlarda yapılan düzenlemeler ve nüfusla ilgili yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Osmanlı tarihinde, 1831 yılına kadar yapılan tahrirlerle hem toprak hem nüfus sayımı 10 yıl ile 30 yılda bir kez yapılmaktaydı. Ancak II. Mahmud döneminde toprak kayıplarının devam ettiği sıralarda, sadece nüfus sayımı yapılması için çalışmalar başlatılmış ve yapılacak nüfus sayımında tutulan defterlerin bir nüshasının da İstanbul'a gönderilmesi kararı alınıştır. II. Mahmud'un nüfus sayımı yapma düşüncesi geniş bir ıslahat yapma düşüncesinin ürünü gibi görünmektedir. Alınan bu kararla beraber 1831 yılında yapılan ilk nüfus sayımında erkekler vergi ve askeri amaçlı sayılmışlardır. Bu sayım Anadolu ve Rumeli'de yapılmış, kadın ve çocuklar kapsamlı olarak dâhil edilmemiştir.[15] Sadece vergiye tabi olan erkek nüfus defterlere kaydedilmiştir.[16] Bu durumun II. Abdülhamid döneminde değiştiği ve çocuklara ayrı bir önem verilmeye başladığı görülmektedir. 1831 sayımıyla bölgesel olarak

[11] Burak Kocağlu, "Osmanlı Devleti'nde Çocukların İhtida Meselesi (1886-1914)", *History Studies,* 12/3, Haziran 2020, s. 789-805.

[12] *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyhatnamesi: İstanbul,* 1. Kitab, C. 1, Haz. Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, YKY, İstanbul 2003, s. 167, 244, 311, 323.

[13] Ayşegül KUŞ, "Batılı Bir Seyyaha Göre XIX. Yüzyılda Osmanlı'da Çocuk Olmak", *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk Sempozyumu*, Ed. Osman Köse, Canik Belediyesi Kültür Yayınları, Samsun 2016, s. 661-670 (Not: Bazı yabancı seyyahlar gördüklerini kendilerine göre uyarlayarak anlattıkları için yanlış anlaşılmalara da sebep olmuştur).

[14] Meral Güdek, *Modernleşme Döneminde Osmanlı'da Çocuk Eğitimi ve Literatürü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yakın Çağ Tarihi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2012, s. 93-94.

[15] Enver Ziya Karal, *Osmanlı İmparatorluğunda İlk Nüfus Sayımı 1831*, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, Ankara 1995, s. 6-13 (nüfus sayımı ile ilgili geniş bilgi için bkz. Aynı eser.).

[16] Kemal H. Karpat, *Osmanlı Nüfusu 1830-1914,* Timaş Yayınları, İstanbul 2010, s. 61-65.

yapılan sayımlarda bazen yaş gruplarına göre erkek çocukların sayıldığı görülse de, çocukların tam anlamıyla nüfus sayımına dâhil edilmesi, 1881 yılında kapsamlı bir şekilde yapılan nüfus sayımıyla gerçekleşmiştir. Bu sayımda erkek nüfusun yanında yaşlılar, kadınlar ve çocuklar da nüfusa dâhil edilmişti. 1881 yılında başlayan sayım 1893 yılında tamamlandı. II. Abdülhamid dönemindeki başka bir kapsamlı nüfus sayımı da 1903 yılında kaleme alındığı tahmin edilen 1905-1906 yıllarında yapılmıştı.[17] Nüfus sayımı ve çocukların korunmasına yönelik çalışmalar, devletin sahip olduğu nüfus içerisinde savaş ve hastalık dolayısıyla çocuk ölümlerinin artmasıyla da ilgiliydi. Osmanlı Devleti, var olan nüfusu korumak ve nüfusun azalmasına neden olan durumları ortadan kaldırma çalışmalarını başlatmıştır. II. Abdülhamid'in uyguladığı nüfus politikası ile birlikte toplum düzeninin ve devletin geleceğinin garantisi çocuklar artık anne karnından itibaren korunmaya ve desteklenmeye başlamıştır.[18]

## 1. Nüfus ve Sosyal Politikalar

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde çocuklara yönelik yeni politikalar, 1872 yılında öksüz ve yetimleri korumak ve onların eğitiminin tamamlaması amacıyla Yusuf Ziya Paşa ve arkadaşlarının şahsi imkânlarıyla başlamıştır. Bir cemiyet olarak kurulan Dârüşşafaka mektebinde Türkçe gramer bilgisi, matematik, tarih, coğrafya, Kur'an, ilmihal gibi temel dersler ile hayvanat, nebatat gibi farklı konularda da dersler verilmektedir.[19] Çocuk, ana rahmine düştüğü andan itibaren bazı haklara sahiptir. Ancak gerçek hakları onun doğumuyla başlar.[20] II. Abdülhamid döneminde ise mevcut nüfusun arttırılması amacıyla, çocuklar için henüz onlar doğmadan gerekli tedbirler alınmaya başlamıştır. Bu tedbirlerden biri "ıskat-ı cenin" yani kürtaj olayının önüne geçilmesidir. Kürtaj yapma düşüncesi, kadınlarda sık doğumdan dolayı annenin daha fazla yıpranması, kadınların savaşa giden eşlerinin dönmemesi sonucunda çocuklarını yalnız büyütmek zorunda kalması ve sağlık alanında gelişmelerin yetersizliğinden dolayı kadınların doğumda ölmesi gibi faktörler etkili olmaktadır. Dinî olarak da yasak olan kürtajın tamamen ortadan kaldırması imkânsız olsa da adlî işlemler aracılığıyla azaltılmaya çalışılmıştır. Iskat-ı cenin ilaçlarının satışını yasaklamak, eczacılar ve hekimler tarafından verilmeyen

[17] Karpat, *a.g.e.,* s. 110.
[18] Gül Hanım Cengiz, *II. Abdülhamit Dönemi Osmanlı Sosyal Politikalarında Çocuk*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta 2019, s. 38,54,55.
[19] Halis Ayhan- Hakkı Maviş, "Dârüşşafaka", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. 9, İstanbul 1994, s. 7.
[20] Ahmet Akgündüz, *Mukayeseli İslâm ve Osmanlı Hukuku Külliyatı*, Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, Diyarbakır 1986, s. 118-120.

ilaçların başkaları tarafından hazırlanmasını engellemek bu tedbirlerden bazılarıdır. Bu tedbirlerin haricinde dörtten fazla çocuğu olan kadınlara mal sandıklarından maaş verilmesi gibi teşvik edici kararlar alınmış, bu kararlar da basın yoluyla duyurulmuştur.[21] Iskat-ı cenin fiilinin hem hukuki hem de dini hükümleri de söz konusudur. İslâm hukukçularından bir grup, hamilelik döneminde meşru sebep olmaksızın çocuğun düşürülmesinin caiz olmadığını söyler, diğer gruba göre ise hamileliğin ilk dönemlerinde çocuk düşürmek haram sayılmamıştır. Mezheplere göre de çocuk düşürme konusunda farklı görüşler vardır. Osmanlı hukuku da İslâm hukukuna dayandığı için bu görüşlere dayanarak gerekli kararlar verilirdi.[22] Ayrıca çocuğun anne karnına düştükten sonra bazı haklara sahip olduğu görülmektedir. Çocuk, doğana kadar anneye bağlıdır. Doğum anına kadar çocuğun başına bir şey gelmesi durumunda vesayet ve miras gibi konularda hak sahibi olduğu belirtilmiştir. Bu arada çocuğun cinsiyetine göre de olası ihtimaller dâhilinde miras paylaşımları yapılırdı. Çocuğun başına kazara veya isteyerek bir şey gelmesi durumunda annenin sahip olacağı haklar bulunurken tam tersi durumlarda da çocuğun sahip olduğu haklar bulunmaktaydı.[23] Anne karnında bulunan çocuğun düşürülmesi halinde diyetinin ödenmesi veya anne-babanın isteyerek düşürmesi gibi durumlarda bedel ödenmesi istenmemektedir.[24]

Iskat-ı cenin engellemelerinin dışında yeni doğan çocukların nüfusa kaydedilmesi zorunluluğu getirilmiştir. 1887 yılında nüfus nizamnamesinin 15. maddesi gereği, nüfus tezkeresine çocuğu olan kişinin adı, bağlı olduğu yer ve doğduğu tarih yazılmıştır.[25] Bu durum konumuz olan tev'em maaşı belgelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu belgelerde çocuklara verilecek maaşın şartları, babalarının adı, çocukların isimleri ve bağlı oldukları belediyenin bilgileri verilmiştir.[26] Yeni doğanların nüfusa kaydedilme işlemi, özellikle askerlik nedeniyle titizlikle yapılmaya çalışılıyordu. Nüfusa kayıt işlemi baba tarafından yaptırılıyordu. Baba, ya şahitle nüfus idaresine ya da bağlı bulunduğu mahallenin muhtarı veya cemaat liderine (imam, rahip veya hahambaşı) giderek işlemlerini yaptırabilmekteydi. Çocuk doğduktan sonra üç ay içinde gerekli

[21] Cengiz, *agt*, s. 38, 43.
[22] Orhan Çeker, "Iskat-ı Cenin", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. 8, İstanbul 1993, s. 364-365.
[23] Mustafa Uzunpostalcı, "Cenin", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. 7, İstanbul 1993, s. 369-370. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aynı eser.)
[24] Muhsin Koçak, "Gurre", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. 14, İstanbul 1996, s. 211-212. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aynı eser.)
[25] Cengiz, *agt*, s. 56.
[26] BOA (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi), DH.MKT.(Dahiliye Mektubî Kalemi), 1096-46.12.

evraklar görevlilere teslim edilmek zorundaydı. Babanın herhangi bir işi dolayısıyla bu belgeleri vermekten muaf olmadığı da dikkat çekmektedir. Anne babası beraber olan yeni doğan çocukların nüfusa kaydedilmesi ebeveynleri tarafından yapılır ancak sokağa bırakılanlar[27] veya öksüzler ise mahalle muhtarları veya din adamları tarafından yapılırdı. Kaydedilmediği takdirde ceza uygulanırdı.[28]

Osmanlı'nın son döneminde yapılan nüfus politikaları dışında çocukları korumaya yönelik bazı sosyal kuruluşlar hizmet vermeye başlamıştır. Hizmet kuruluşları, genel anlamda vakıflar aracılığıyla yapılan ıslahhaneler, dârülaceze (düşkünler evi), dârüşşafaka, dârülhayr-i âli, dârüleytâm ve himâye-i etfâl cemiyeti gibi kuruluşlar olmuştur. Bu kuruluşların genel amacı önce dinî vecibelerin yerine getirilmesi, ardından şehirlere yapılan yoğun göç hareketleri sonucunda sosyal düzeni korumak içindi. Sosyal düzeni korumak için açılan kuruluşların gayrimüslimlerin artan misyonerlik faaliyetleri dolayısıyla artmıştır. Devletin son dönemde kaybettiği topraklarda yaşayan Müslümanların yoğun göçü ile birlikte birçok sorun da beraberinde gelmiştir. Göç esnasında ebeveynlerini kaybeden çocuklar için hizmet veren kuruluşlar, hem çocukların eğitilmesi hem de devletin eğitimli bireylere sahip olması bakımından etkili olmuştur.[29] II. Abdülhamid döneminde yapılan vakıflardan biri olan Hamidiye

---

[27] Osmanlı toplumunda sicillere yansıyan bazı olaylardan çocukların, terkedildiği ya da hamam önüne bırakıldığı görülmektedir. Buna bir örnek Konya'da karşımıza çıkmaktadır:
*Erbâb-ı tımârdan olup Göçü Kazâsı'na tâbi' Kayırhan nâm karye sipâhisi olan İbrahîm Beg ibn Ahmed nâm kimesne meclis-i şer'-i hatîr-ı lâzimü't-tevkirde mahmiye-i Konya zeylinde Hocacihan sükkânından bâ'isü'l-kitâb Hasan bin 'Abdülbâki mahzarında üzerine da'vâ ve takrîr-i kelâm idüp zikrolunan Kayırhan nâm karye benim berât-ı pâdişâh-ı ile mutasarrıf olduğum tımârım karyelerinden olup mezkûrun babası ve dedesi karye-i merkûmenin defterlü re'âyâsından olmalarıyla mezbûr benim ra'iyyetim olmağın resm-i ra'iyyet taleb iderin su'âl olunsun gıbbe's-su'âl mezbûr cevâbında ben tıfl-i sagîr iken vâlidem ve babam fevt olup ben hamam kapusuna ilkâ olunup lakit olmam ile Gökçe Mevlüd nâm bir kimesne beni alup mahmiye-i mezbûre mahallâtında terbiye idüp bu ana gelince ben medîne-i merkûmede te'ayyüş iderin mezbûrun karye-i mezkûre re'âyâsından değilim ve resm-i ra'iyyet dahi ihtiyârım ile vire gelmedim deyucek mezbûr İbrahîm begden mezkûrun babası ve ecdâdı isimlerini nâtık sûret-i defter-i hâkâni taleb ve mazmûnunu mübeyyine beyyine taleb olundukda yokdur dimekle madam ki defter ve beyyine ile isbât etmedikce resm-i ra'iyyet talebiyle rencîde etmemek üzere merkûm sipâhiye tenbîh birle mâ vaka'a bi't-taleb ketb olundu. Fî'l-yevmi'l-hâdi 'aşere min Şevvâl li sene selâse 'aşerete ve miete ve elf. (11 Şevvâl 1113 - 11 Mart 1702)*, KŞS 39/226-2; Bilgi için bkz. İbrahim Solak- İzzet Sak, 39 Numaralı Konya Şer'iye Sicili (1113- 1113/ 1701- 1702) (Transkripsiyon ve Dizin), Palet Yayınları, Konya 2015, s. 394.

[28] Cengiz, *agt*, s. 54-57.

[29] Vehbi Ünal, "Osmanlının Son Dönemlerinde Korunmaya Muhtaç Çocuklar İçin Kurulan Sosyal Hizmet Kuruluşları", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 36, S. 2, Aralık 1012, s. 2-6, https://docplayer.biz.tr/, Erişim Tarihi: 23.02.2020.

Etfal Hastane-i Âlisi, Padişahın kızı Hatice Sultan'ın difteri hastalığına yakalanarak ölmesi sonucunda yaptırılmıştır. Hastane, Alman imparatoru Friedrich'in yaptırdığı çocuk hastanesi örnek alınarak yapılmış, Şişli'de bulunan hastane Türkiye'nin ilk çocuk hastanesi olma özelliğini taşımaktadır.[30]

**2. Tev'em Maaşı**

II. Abdülhamit dönemi sosyal olguları yukarıda bahsedilenlerle sınırlı olmayıp bunlara ek olarak ikiz ve üçüz çocuklara verilen tev'em maaşı bulunmaktaydı. Bu maaş, kelimenin sözlük anlam karşılığı olan tev'em adıyla bilinirdi.[31] Tev'em kelimesi de Osmanlıca sözlüklerde "ikiz", "eş", "benzer" şeklinde geçmektedir.[32] Maddi durumu iyi durumda olmayan ailelerin, bir de ikiz çocukları olduğu zaman daha da sıkıntı çekmeleri işten bile değildir. Bu nedenle maddi yetersizlik içinde bulunan aileler, ikiz, üçüz ve daha fazla çocuk sahibi olmaları halinde devletin hak tanıdığı tev'em maaşı için başvurabilirlerdi. Modernleşme süreci ile birlikte verilen bu maaş, çocukların hayatlarını daha rahat geçirebilmesi için ailelere verilirdi. Maaş alabilmenin şartlarından biri muhtaç durumda olmaktı.

Kelime anlamı olarak Arapça muhtaç kelimesinin çoğulu olan "muhtâcin", ihtiyaç sahibi kimseleri, yoksul ve fakirleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Muhtâcin; hayatlarını rahat bir şekilde yaşamak için asgari şartlara sahip olmayanlar anlamını taşımaktadır. Muhtâcin maaşı ise muhtaç durumdaki insanların hayatlarını güvence altına almak için devlet eliyle verilen bir maaştır.[33] Osmanlı İmparatorluğu'nda ise XIX. yüzyılın başlarından itibaren geçimini sağlayamayacak kadar maddi durumu yetersiz olan insanlara yardım edilmeye başlamıştır. Muhtaç durumdaki insanlara yardım yapılması daha önce vakıflar aracılığıyla yapılmaktaydı ancak zamanla vakıfların gelirlerinin azalmasıyla yoksulların ihtiyaçlarına cevap verilemediği için bu yardımlar devlet eliyle yapılmaya başlamıştır.[34] Osmanlı'da Muhtâcin maaşı, ihtiyaç sahibi öksüz, yetim, dul, felâketzede, sonradan Müslüman olmuş kişiler, asker aileleri ve tekke-

[30] Betül Altıntaş- Cihan Çolak, "Türkiye'nin İlk Çocuk Hastanesi; Hamidiye Etfal Hastane-i Âlisi", *Lokman Hekim Journal,* 2011, s. 11-14, https://dergipark. org.tr/, Erişim Tarihi 23.02.2020).
[31] Cengiz, *agt,* s. 90.
[32] Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, Çağrı Yayınları, İstanbul 1978, s. 447; Ferit Develioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat,* https://www.academia.edu/, Erişim Tarihi 16.06.20; http://lugatim.com/; https://www.kamusiturki.com/, Erişim Tarihi 16.06.20. (Not: *Kâmûs-i Türkî* sözlüğü haricindeki sözlüklerin internet ortamında bulunan çeşitlerinden de faydalanılmıştır.)
[33] Mehmet Ali Düzgün, *Sultan II. Abdülamid Döneminde Muhtacin Maaşı uygulaması,* Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul 2009, s. IX.
[34] Nadir Özbek, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet, Siyaset, İktidar ve Meşruiyet 1876-1914*, İletişim Yayınları, İstanbul 2011, s. 53-54.

medrese talebelerine verilmekteydi. Muhtâcin gurubu içerisinde bulunan tev'em maaşı, "f*akr û zarurete düçâr*" olup yani hayatlarını geçindirecek durumda olmayan ailelerin ikiz veya üçüz çocuk sahibi olduklarını bildirmeleri halinde verilirdi. Muhtaç haldeki ailelerin durumları "*muhtâcinden*", "*muhtâcin tertibinden mahlûl bulunan",* "*fakir halinden bahisle*", "*erbâb-ı ihtiyacdan olduğu tahkik eden*"[35], "*fakir halleriyle sıhhat ifadeleri tebeyyün etmiş*"[36] gibi ifadelerle belgelerde geçmektedir. Tev'em maaşı her ne kadar II. Abdülhamid döneminde kurumsallaşmış olsa da III. Selim zamanında da bu uygulamanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Türk tarihinde devletler himayeci bir politika izlediğinden, kayıtlı belgelerin yetersizliği ile bu tür uygulamaların daha önce var olduğu kesinlik ifade etmezse bile bunun daha önce de olabileceğini söylemek mümkündür.[37]

Tev'em maaşının miktarı, verildiği dönemlere göre para politikasında yaşanan devalüasyonlar nedeniyle değişmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1818 yılı sosyal faaliyetlerine bakıldığında Şam'da bir anneye, sahip olduğu üçüz çocuklar için her birine günlük on akçe verilmekteydi.[38] III. Selim zamanında üçüzleri olan bir kadının çocuklarına günlük beşer akçeden on beş akçe verilirken, 1855 tarihinde yine üçüz çocuklara günlük ellişer akçe veriliyordu. Bazı ayrıcalıklı ailelerin[39] çocuklarına miktar belirtilmeyip istedikleri kadar verilirken, 1888 öncesinde verilecek miktarın 15 kuruşla sınırlandırıldığına da rastlanmaktaydı. Rakamlar bölgelere göre de değişiklik gösterebiliyordu. Buna paralel paranın akçe veya kuruş olma durumu da yapılan hesaplamalar dolayısıyla değişmekteydi.[40] Ancak 1888 yılı itibariyle aylık otuz kuruş olarak belirlendi. Gerek yapılmış çalışmalarda verilen bilgiler olsun gerek bu çalışmanın ana kaynakları olan arşiv belgelerinde olsun maaş miktarı bu şekilde belirtilmektedir.*[41]*

---

[35] Gül Hanım Cengiz, "II. Abdülhamit Dönemi Bir Sosyal Yardım Uygulaması: Tev'em Maaşı", *OTAM Dergisi,* Bahar 2017, s. 57-78, https://dspace.ankara.edu.tr/, Erişim Tarihi 23.02.2020.

[36] BOA, DH. MKT.1134-30. (Dipnotta verilen belge örneğinde olduğu gibi Trablusgarp ile ilgili elimizdeki diğer belgelerde de bu şekilde geçmektedir.)

[37] Güven DİNÇ- Fatma ŞİMŞEK- Haldun EROĞLU, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Tev'em Maaşı", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 16, 2009, s. 77-100, https://www.academia.edu/, Erişim Tarihi 23.02.2020.

[38] Donald Quataert, "19. Yüzyıla Genel Bakış Islahatlar Devri 1812-1914", *Osmanlı İmparatorluğu Sosyal ve Ekonomik Tarihi, C. II*, Edt: Halil İnalcık- Donald Quataert, İstanbul 2006, s. 908.

[39] Hz. Muhammed'in küçük torunu Hz. Hasan'ın soyundan geldiğine inanılan kişilerdir. Bunlara "seyyid" adı verilmektedir.

[40] Dinç- Şimşek- Eroğlu, agm, s. 81-84.

[41] "*Merkez vilayete tâbi' Aziziye nahiyesi ahalisinden müteveffa Abdullah bin Mahmud bin Mansur el-mübarek ve Terhune kazası ahalisinden el-hac Abdulkadir bin … ve yine kaza-i merkum ahalisinden Ömer bin Ali … nam kimesnenin tev'em olarak tevellüd iden dört zükûr ve iki kız ki*

Tev'em maaşının II. Abdülhamid dönemi öncesinde devletin gelir kalemi olan mukataa gelirlerinden ödendiği görülürken[42], 1887 yılı itibariyle belediye varidat bütçesinden ödenmeye başlanmıştır. Bu durumla ilgili incelenen eserlerde verilen bilgiler ve yukarıda verilen 1888 tarihli metindeki bilgiler paraleldir.

### 3. Trablusgarp'ta Tev'em Maaşı

Araştırmanın ana konusunu teşkil eden tev'em maaşının Trablusgarp örneğine geçmeden önce bölge ile ilgili kısa bir bilgi verilmesi yerinde olacaktır. Trablusgarp, 1551 yılında Kaptan-ı Derya Sinan Paşa komutasında yapılan sefer sonucunda ele geçirilmiş,[43] 1556 yılında Turgut Reis buraya beylerbeyi olarak atanmıştır. Beylerbeylik verilecek kadar önemli bir yer olan Trablusgarp'ta, Turgut Reis komutasında bugünkü Libya topraklarının tamamına yakını Osmanlı topraklarına dâhil edilmiştir. Trablusgarp vilayeti, 1711-1835 yılları arasında dış baskılara maruz kalmış, ticari olaylar neticesinde Avrupalı devletlerle sorun yaşamıştır. Trablusgarp, 1798 yılına kadar Karamanlı ailesi mensupları tarafından idare edilmiş ve İtalya'nın işgaline kadar yeni bir döneme geçilmiştir. II. Abdülhamid döneminde 1898 yılında sosyal politikalara ağırlık verilmesi dolayısıyla öksüz ve yetimlerin meslek sahibi olması için çalışlamalar da yapılmıştır.[44]

Trablusgarp'a ait Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'nden ulaşılabilen belgelerden en erken tarihli olanı 1888 yılına ait olup, sonuncusu ise 15 Ağustos 1909 tarihlidir. Bu zaman zarfında merkez, kaza ve nahiyelerde olmak üzere çeşitli mahallelerde yaşayan insanlar ikiz çocukları için maaş başvurusunda bulunmuşlardır. Maaş talebine cevap verme süresi 1888 yılı ile 1909 yılı arasında bir ay ile bir yıl arasında değişmiştir. Maaş talebinin cevaplanma süresinin kısa veya uzun olmasında sistemleşmiş bir yapının etkisi olduğu gibi bağlı oldukları yerin resmi dairelere yakınlık ve uzaklık açısından merkez veya nahiye olmasına göre de değişiklik göstermiştir. Örneğin Trablusgarp merkeze bağlı Alâeddin nahiyesi Nesimi kabilesinden Ali adlı bir şahıs, 25 Nisan 1907'de ikiz doğan çocukları Mehmed ve Abdüsselam için

---

*cem'an altı çocuklara emsal misillü mahallerin daire-i belediyesi varidatından şehrî otuz guruş ma'âş tahsisi ve i'tâsı varid olan 3 ağustos sene 304 tarihli ve otuz beş numrolu meclis-i idare-i vilayet mazbatası üzerine tensib kılınmış olduğu icra-yı icabına himem-i aliye-i vilayet penahinin derkar buyurulması babında.",* BOA, DH.MKT.1544-92. Belgede görüleceği üzere hem Rumi takvimle verilen tarihin karşılığı 15 ağustos 1888'i göstermekte hem de aylık otuz kuruş olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.

[42] Dinç- Şimşek- Eroğlu, agm, s. 86.

[43] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi*, C. 2, TTK, Ankara 2016, s. 385-386.

[44] Ahmet Kavas, "Trablusgarp", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. 41, İstanbul 2012, s. 288-291.

belediyeye maaş başvurusunda bulunmuş ve talebi aynı gün belediye tarafından onaylanmıştır.[45] İkizlere maaş verilme şartı ailenin muhtaç durumda olmasıdır. İncelenen belgelerde ailenin durumunun gözden geçirilmesi az önce verilen örnekte görüldüğü gibi çok kısa sürebilmekteydi. Belediyeye maaş için başvuran ailelerin yaşadığı mahalleleri, bağlı olduğu nahiye veya kazâ, evebeynlerin isimleri ve varsa ünvanları gibi bilgileriyle beraber çocukların isimleri ve doğum tarihleri kaydedilerek dâhiliye nezaretine gönderilirdi. Başvuru yapanlar aynı gün işleme alınır, eğer uygun görülürse belediye bütçesinden maaş verilmeye başlanırdı. Kaydedilenler aynı yıl dâhiliye nezaretine gönderilebildiği gibi evraklar üç veya dört yıl sonra toplu olarak da merkeze gönderilebiliyordu.[46]

Trablusgarp'ta tev'em maaşı için yapılan başvuruların 9'u merkezden, 12'si kazalardan, 13'ü nahiyelerden yapılmıştır. Bazı başvurular sadece belediyeye yapılmış,[47] bazıları da "*usûl-i vecihle devâir-i belediye varidatından otuz guruş ma'âşın tahsisi taleb ve istid'â itmeleri üzerine mensub oldukları kabilelerin şeyh ve muhtarları tarafından ibraz olunan ilmuhaberleri ile Zaviye ve Gariban kazaları ve Kuloğlu baş ağalığı meclislerinden ve Aziziye nahiyesi müdürlüğünden yazılan mazbatalarla şerhde merkumların fakir halleriyle suret ifadeleri tasdik olunmuş*" ifadesinden anlaşılacağı üzere cemaat lideri (şeyh veya hahambaşı ya da vekili) veya muhtar aracılığıyla yapılmıştır.[48] Muhtaç durumda olan ikiz çocuk sahibi aileler, çocuklar doğduktan sonra belediyeye başvuruda bulunurlardı. Belediye memurları bu ailelerin durumlarını kontrol ederek ailelerin durumlarının olmadığının anlaşılması üzerine belediye bütçesinden çocuklara aylık 30 kuruş maaş bağlardı. Çocuklar, ilk zamanlarda bu maaşı 20 yaşına kadar alabilmekteydi.[49] Ancak 1906 ve 1908 tarihli belgelerde "*Balâda mürûrü'l-esami üç nefer kesanın tev'em olarak tevellüd idüb el-yevm bir hayat olan iki oğlan ve dört kız cem'an altı nefer çocuklarının idare-i taayyuşlarına mukadder olmadıklarından bahsle bunlara usûl-i vecihle maaş tahsisi istid'â olunması üzerine tahkikat-ı lazıme lede'l-icra eşhâs-ı merkumenin fakir halleriyle sıhhat ifadeleri tebeyyün etmiş olmağla bu babdaki emirname-i âli vecihle etfâl-i merkum hayatda kaldıkları halde on yaşına ve havallerine kadar i'ta kılınmak ve bunlardan biri üç yaşına vasıl olmaksızın vefat ider ise hayatda kalacak kardaşının maaşı üç yaşına varıncaya kadar virilub andan sonra kat' olunmak üzere mahalleleri devâir belediyesi vâridâtından sadaka-i âfiyet cihan kıymet hazret-i mülükdari olarak … otuz guruş maaşın tahsis ve sarfına*

[45] BOA, DH.MKT.1197-1.
[46] BOA, DH.MKT.2905-62; Kaydedilen çocukların örnek listesi için bkz. Ek-1.
[47] BOA, DH.MKT.1967-19.
[48] BOA, DH.MKT.1642; BOA, DH.MKT. 1604-32.
[49] BOA, DH.MKT.1592-65; BOA, DH.MKT.1604-32.

*me'zuniyet i'ta buyurulması bâbında emr-ü ferman hazret-i menlehü'l-emrindir*." örneğinde olduğu gibi maaşın çocuklara 10 yaşına kadar verildiği görülmektedir.[50] Ayrıca bu belgelerde, on yaşına kadar verilmesi kararlaştırılmış olan çocuklardan birisi eğer üç yaşına gelmeden vefat ederse hayatta kalan kardeşinin maaşı üç yaşına kadar verilecek, üç yaşından sonra kesilecektir. 1889 tarihli belgede *"…usul ve emsali vecihle etfal-i merkumeden zükurun yigirmi yaşına duhullerinde ve anaşın … tezvîclerinde kat' olmak üzere ma'âşâtın ma'ruzanın tahsis ve sarfına…"* şeklinde geçen ifadelerden anlaşıldığı üzere erkek çocuklar yirmi yaşına kadar, kız çocuklar da evlenene kadar maaş alabilecektir. Yirmi yaşına kadar maaş verilmesi kararlaştırılan belgelerde birinin vefatı durumundan söz edilmemektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış çalışmada Eroğlu ve diğerlerinin yaptıkları tespitlerden 1888 tarihli bir kaynağa göre, erkeklere yirmi yaşına kadar kızlara ise evleninceye kadar maaş verilmiş, farklı bir kaynak gösterip "*kayd-ı hayat şartıyla*" ifadesi de belirtilmiştir.[51]

Bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında Osmanlı Devleti'nde Trabzon ve Kayseri gibi farklı yerlerde gayrimüslim ailelerin çocuklarına da tev'em maaşı verildiği bilgisine ulaşılmaktadır.[52] Trablusgarp'ta da ikiz çocuklara verilen tev'em maaşı hem Müslüman hem de Gayrimüslim olanlara veriliyordu. Trablusgarp'a ait ulaşılabilen mevcut belgelerde 1888-1909 yılları arasında 90'a yakın çocuktan sadece ikisi Musevi ailenin diğerleri ise Müslüman ailenin çocuklarıydı. Kullanılan arşiv belgesinde, 1889 yılı Mayıs ayında doğan kız çocuklara maaş verilmesi için hahambaşı vekili aracılığıyla bir ilmühaber yazılarak başvuru yapıldığı, ailenin durumunun fakir olduğu anlaşıldığı zaman kızlara evleninceye kadar otuz kuruşluk maaşın belediye bütçesinden verilmesi kararı alındığı görülmektedir.[53] Bu bilgilere dayanarak; Osmanlı Devleti'nin, sosyal devlet anlayışı gereği Müslim-Gayrimüslim ayırmaksızın hangi dinden ve ırktan olursa olsun yardım ettiği bilgisine ulaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışma için kullanılan arşiv belgelerinde yukarıda bahsedildiği gibi yaklaşık doksan çocuğun sadece 28-29'u kız çocuğu olduğu tespit edilmiştir. Bu da kız çocuklarının ikiz doğum oranında, 1888 yılı ve 1909 yılları göz önünde bulundurulduğu zaman yaklaşık olarak 3/1 oranında paya sahip olduğunu göstermektedir.

Tev'em maaşı sadece ikiz doğan çocuklara değil, üçüz ve dördüz çocuklara da verilmekteydi. Dördüz doğan çocuklara nadir rastlansa da üçüz

[50] BOA, DH_MKT_1096-046_12; BOA, DH. MKT.1134-30; BOA, DH. MKT.1197-1; BOA, DH. MKT.1197-1; BOA, DH. MKT.1252-45.
[51] Dinç- Şimşek- Eroğlu, agm, s. 85.
[52] Agm, s. 89-91.
[53] BOA, DH. MKT.1642-33.

doğanlar daha sık görülebiliyordu.[54] Ancak Trablusgarp dâhilinde kaydedilmiş belgelerde ikiz çocuklar dışında tev'em maaşı için başvuruya rastlanmamıştır.

Tev'em maaşı için Trablusgarp dâhilinde başvuranlar kabile mensupları,[55] muhacirler[56] ve şehir sakinlerinden oluşmaktaydı. Maaş için başvuru yapan ebeveynlerin, Trablusgarp belgelerine kaydedilenlere bakılarak babalar olduğunu söylemek mümkün. Ancak nüfusa kaydedilme işlemlerinde[57] olduğu gibi babanın olmadığı yerde annenin veya mahalle muhtarı ya da cemaat liderlerinin işlem yapması muhtemeldir.

## SONUÇ

Osmanlı son dönemi sosyal politikalarından sadece biri olan tev'em maaşı uygulaması, devletin sosyal devlet anlayışını sürdürdüğünün en güzel örneklerinden biri olmuştur. Uzun süren savaşlarda alınan yenilgiler sonucunda azalan nüfusun arttırılması, ordunun asker ihtiyacının artması ve salgın hastalıklara karşı verilen mücadele nedeniyle nüfusun arttırılma çabaları arasında çocuklar ve ailelerin desteklenmesiyle, devletin ve milletin geleceği korunmak istenmiştir. II. Abdülhamid döneminde yapılan sosyal politikalar arasında bulunan tev'em maaşı, III. Selim döneminde var olmasına karşılık devlet eliyle yapılmamış, II. Abdülhamid döneminde ise devlet eliyle sistemli bir şekilde kurumsallaşmıştır. İkiz çocuklara verilen maaş miktarı, II. Abdülhamid dönemi öncesinde bulunduğu bölgeye ve kişilere göre değişiklik gösterirken, bu dönemde yapılan düzenlemeler ve yaşanan mali sıkıntılar dolayısıyla tek düzeye indirilmiştir. III. Selim döneminden 1888 yılına kadar maaşın miktarı belirtilmeyip kız çocuklarına evleninceye kadar, erkek çocuklara ise yirmi yaşına kadar verilmekte iken bu tarihten sonra on yaşına kadar verilmesi ve ondan sonra kesilmesi kararı alınmıştır. Ayrıca üç yaşına varmadan çocuklardan birisi ölse diğerine üç yaşına kadar maaş verilmekte iken, ondan sonra ailenin yükü hafifleyeceği için verilen maaşın kesilmesi uygun görülmekteydi. Trablusgarp örneğinde, diğer Osmanlı vilayetlerinde olduğu gibi yapılan yardımların Müslim-Gayrimüslim demeden yapıldığı görülmüş, devletin zor durumda olduğu son dönemlere kadar sosyal devlet anlayışını sürdürdüğü anlaşılmıştır.

---

[54] Cengiz, *agt*, s. 63.
[55] BOA, DH.MKT.1197-1; BOA, DH.MKT.1252-45; BOA, DH.MKT. 1604-32; BOA, DH.MKT.1624-58; BOA, DH.MKT.2905-62-1; BOA, DH.MKT.2905-62-2; BOA, DH.MKT.2905-62-3.
[56] BOA, DH.MKT.1197-1.
[57] Cengiz, *agt*, s. 57.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

### A. Arşiv Kaynakları

**T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)**

**Dahiliye Mektubî Kalemi (DH.MKT)**: 1096-46.12-16, 1134-30.01-04, 1134-30.01, 1197-1, 1197-01-04, 1197-01-04, 1252-45.01-04, 1544-92, 1592-65, 1604-32, 1607.01, 1624.58, 1624.61, 1642-33, 1666.0131.01, 1726.68.01. 1726.69.01,1967-19, 2905-62, 2905.62.01-03, 2905.62.02.

### B. Araştırma ve İnceleme Eserler

Akgündüz, A. (1986). *Mukayeseli İslâm ve Osmanlı Hukuku Külliyatı*. Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Aksoy, İ. (2011). Türklerde aile ve çocuk eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16). http://www.sosyalarastirmalar.com/. Erişim tarihi 23.02.2020.

Altıntaş, B. & Çolak, C. (2011). Türkiyenin ilk çocuk hastanesi; Hamidiye Etfal hastane-i âlisi. *Lokman Hekim Journal*, 11-14. https://dergipark. org.tr/. Erişim tarihi 23.02.2020.

Ayhan, H. & Maviş, H. (1994) Dârüşşafaka. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 9, 7-9.*

Cengiz, G. H. (2017). II. Abdülhamit dönemi bir sosyal yardım uygulaması: Tev'em maaşı. *OTAM Dergisi*, 57-78. https://dspace.ankara.edu.tr/. Erişim tarihi: 23.02.2020.

Cengiz, G. H. (2019). *II. Abdülhamit Dönemi Osmanlı Sosyal Politikalarında Çocuk*. Yayınlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Çeker, O. (1993). Çocuk düşürme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* 8, 364-365.

Dinç, G., Şimşek, F. & Eroğlu, H. (2009). Osmanlı imparatorluğu'nda Tev'em maaşı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 77-100. https://www.academia.edu/. Erişim tarihi: 23.02. 2020.

Düzgün, M. A. (2009). *Sultan II. Abdülamid Döneminde Muhtacin Maaşı uygulaması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı.

Ergin, M. (1986). *Dede Korkut Kitabı*. Boğaziçi Yayınları.

*Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyhatnamesi: İstanbul* (5. Baskı 2003). 1. Kitab, C. 1, Haz. Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, Yapı Kredi Yayınları.

Güdek, M. (2012). *Modernleşme Döneminde Osmanlı'da Çocuk Eğitimi ve Literatürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yakın Çağ Tarihi Anabilim Dalı.

Kafesoğlu, İ. (2013). *Türk Millî Kültürü* (35. Baskı). Ötüken Yayınları.

Karal, E. Z. (1995). *Osmanlı İmparatorluğunda İlk Nüfus Sayımı 1831*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Karpat, K. H. (2010). *Osmanlı Nüfusu 1830-1914* (1. Baskı). Timaş Yayınları.

Kavas, A. (2012). Trablusgarp. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 41,* 288-291.

Kocağlu, B. (2020). Osmanlı Devleti'nde çocukların ihtida meselesi (1886-1914). *History Studies,* 12/3, 789-805. Erişim tarihi: 18.08.2020.

Koçak, M. (1996). Gurre. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* 14, 211-212.

Kuş, A. (2016). Batılı Bir Seyyaha Göre XIX. Yüzyılda Osmanlı'da Çocuk Olmak. *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk Sempozyumu*, Ed. Osman Köse, Canik Belediyesi Kültür Yayınları.

Ortaylı, İ. (2009). *Osmanlı Toplumunda Aile*. 9. Baskı, Pan yayıncılık.

Özbek, N. (2011) *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet, Siyaset, İktidar ve Meşruiyet 1876-1914.* 4. Baskı, İletişim Yayınları.

Solak, İ. & Sak, İ. (Tarihsiz). *39 Numaralı Konya Şer'iye Sicili Transkripsiyonu,* Palet yayınları.

*Tam İlmihal Se'âdet-i Ebediyye.* Haz. Gümüş S. (1999). Hakîkat Kitabevi.

Uzunçarşılı, İ. H. (2016). *Osmanlı Tarihi.* 11. Baskı. C. 2. Türk Tarih Kurumu yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. 4. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Uzunpostalcı, M. (1993). Cenin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 7, 369-370.

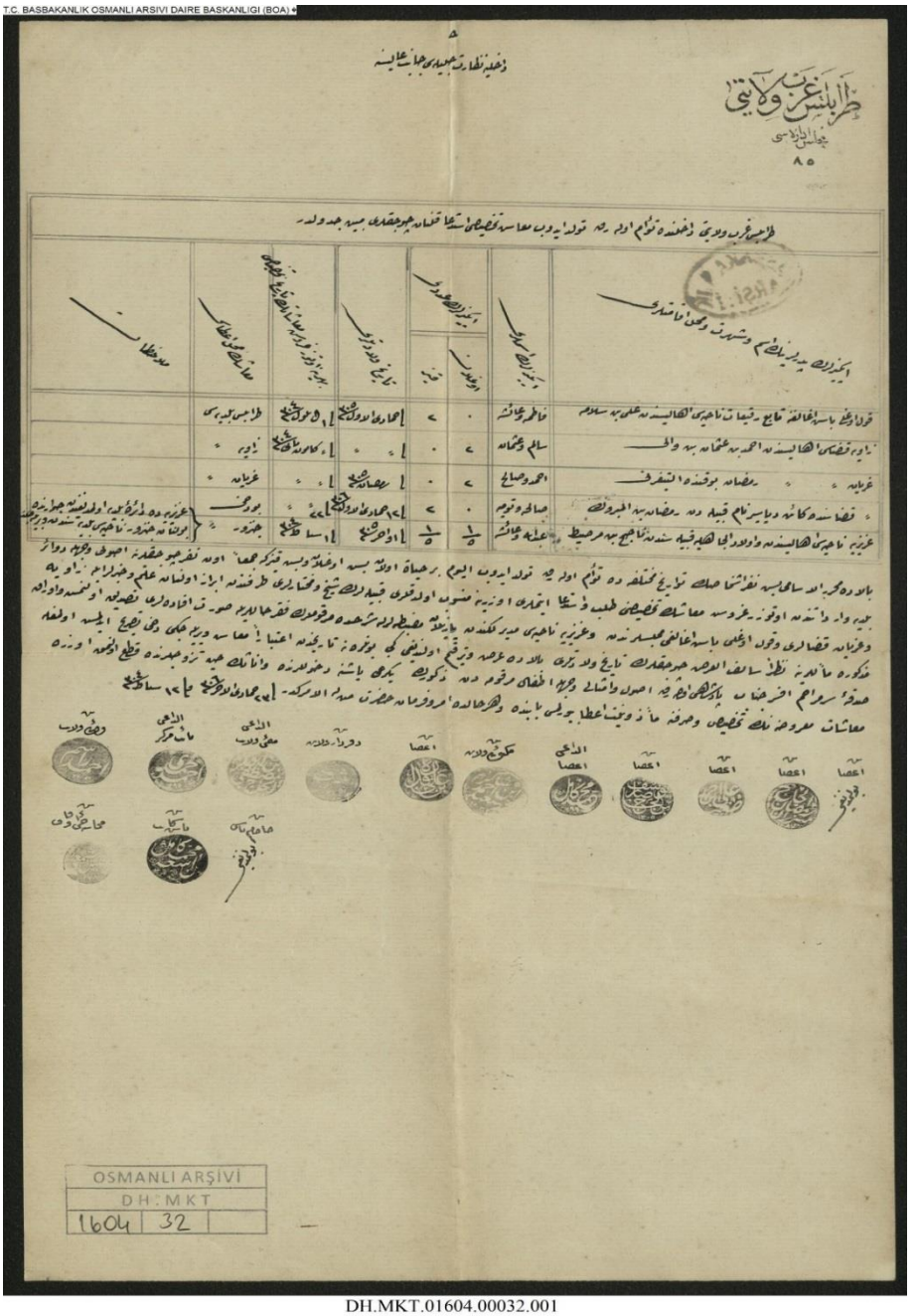
Ünal, V. (2012). Osmanlının son dönemlerinde korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan sosyal hizmet kuruluşları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 2-6.

Yazır, E. M. H. (2007). *Kur'an-ı Kerim Meali.* Sentez Yayınları.

Quataert, D. (2006). 19. Yüzyıla Genel Bakış Islahatlar Devri 1812-1914. (Ed. H. İnalcık & D. Quataert) *Osmanlı İmparatorluğu Sosyal ve Ekonomik Tarih* içinde, *C. II*. (2. Baskı), s. 885-1053. Eren yayıncılık.

Osmanlı İmparatorluğunda İkiz Çocuklara Verilen Tev'em Maaşı: Trablusgarp Örneği

**EK-1**




DH.MKT.01604.00032.001

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3102-3126.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3102-3126.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46123

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 03.09.2020
**Kabul Tarihi:** 05.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 03.09.2020
**Accepted:** 05.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Köse, R. (2020). Kaçakçılığın ve Türkiye Karşıtlığının Suriye'de Ortaya Çıkardığı Şehirler. *Journal of History School,* 48, 3102-3126.

# KAÇAKÇILIĞIN VE TÜRKİYE KARŞITLIĞININ SURİYE'DE ORTAYA ÇIKARDIĞI ŞEHİRLER

**Resul KÖSE**[1]

## Öz

Suriye I. Dünya Harbi'nden sonra Fransa'nın mandası altında devlet olmuştur. Türkiye ile Suriye arasındaki sınır hattı ise hâkim devlet Fransa yüzünden 1930'lu yıllara kadar çizilememiştir. Bu duruma Fransa'nın o dönem Türkiye ile yaşadığı Sancak sorunu ve diğer bazı sorunlar etkili olmuştur. Fransa gerek bu sorunları lehine çözüme kavuşturmak gerekse diğer bazı siyasi emelleri için Türkiye sınırına yakın yerlere, Ermenileri ve bir sebeple Türkiye ile arası bozulmuş Kürtçülük ve eşkıyalık ile nam salmış isimleri yerleştirmiştir. Biz bu makalede sınır hattına yerleştirilen bu unsurların ve sınırın o yıllarda güvensiz olmasından kaynaklı yapılan kaçakçılığın Suriye'de on yıl gibi çok kısa bir süre zarfında nasıl yeni yerleşim birimleri, şehirler kurduğu konusunu işleyeceğiz. Çalışmada arşiv belgeleri, dönem gazeteleri ve literatürdeki diğer kaynaklardan istifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, Fransa, Suriye sınırı, Ermeni, Kürtçülük, Kaçakçılık.

## Cities that Emerged in Syria due to Smuggling and Anti-Turkism

## Abstract

Syria became a mandated state of France after the First World War. The border between Turkey and Syria could not be traced until the 1930s because of the dominant state, France. The Sandzak problem that France had to deal with Turkey and other problems played an effective role in this. France, for solving the problems on their behalf and for certain political goals, has placed Armenians and people who executed banditry and were

[1]Öğr.Gör. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü, resul_kose80@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4658-6778.

advocates of Kurdish nationalism; who were known to have bad relations with Turkey, in places near the Turkish border. In this article, we will discuss how these elements placed at the border and the smuggling caused by border insecurity during these years have established new settlements and cities in Syria in a very short period of times. This study were used archive documents, period newspapers and other sources in the literature.

**Keywords:** Turkey, France, Syria border, Armenian, Kurdism, Smuggling.

## GİRİŞ

Yavuz Sultan Selim Dönemi'nden itibaren Osmanlı sınırları içerisinde yer alan günümüz Suriye topraklarında, I. Dünya Harbi'nden sonra Fransa'nın mandater yönetimi altında Suriye devleti kuruldu. Aşağıda teferruatıyla göreceğimiz üzere İstiklâl Harbi'nin ardından Türkiye ve Suriye arasında çizilen sınır hattı boyunca daha önce yerleşim birimi ve nüfus neredeyse yok denecek kadar az iken beş-on yıl gibi çok kısa bir süre zarfında buralar sayısı binlerle ifade edilen nüfusa sahip yerleşim birimlerinin kurulduğu topraklar olmuştu. Bu sonuç üzerinde şüphesiz birçok sebep etkili olmuştu. Bu sebeplerden en önemlisi, kaçakçılarla Türkiye karşıtlarının sınırın hemen diğer tarafında yuvalanarak faaliyetlerini buradan daha kolay sürdürmek istemesiydi. Türkiye karşıtlığı ise I. Dünya Harbi sırasında zorunlu sebeplerle tehcire tabi tutulan Ermenilerin ve yabancı devletlerin teşvik ve tahrikine kapılarak Türkiye topraklarında bağımsız bir Kürt devleti kurmak isteyen Kürtçü isimlerin faaliyetleri etrafında yoğunlaşmaktaydı. Bu faaliyetlere Fransa açıkça destek vermişti. Bununla birlikte bir sebeple Türkiye ile arası bozulmuş kişiler de sınırın diğer tarafına kendisini atarak bu topraklarda nüfusun artmasına ve yeni şehirlerin kurulmasına yardımcı olmuştu.

Türklerle Ermeniler arasındaki ilişkilerin geçmişi 11. yüzyıla Türklerin Anadolu'ya gelmesine kadar dayanmaktadır. Yüzyıllar boyu Türklerle bir arada huzur içinde yaşayan Ermeniler 19. yüzyılda yabancı devletlerin tahriklerine kapılarak diğer bazı etnik unsurlar gibi bağımsız devlet olmak istemişlerdi. Bu istek onları dönem dönem devlete karşı isyan ettirdi. Bu isyanlar I. Dünya Harbi sırasında özellikle Doğu Anadolu'da devletin tahammül sınırını zorlayınca hem Ermenilerin kendi güvenliği hem de bölgede yaşayan Müslüman unsurların güvenliği için 30 Mayıs 1915'te "*Musul, Zor, Halep ve Suriye'nin bazı bölgelerine"* tehcir kararı alındı.[2] Görüldüğü üzere tehcirin yapıldığı yerlerin önemli bir kısmı günümüz Suriye topraklarıydı.

[2] Konu hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için şu eserlere bakılabilir: Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA) *Meclis-i Vükelâ Mazbatası,* 198/163; *Ermeni Komitelerin Âmâl ve Harekât-*

Zikredilen bu coğrafyalara Harp yıllarında ne kadar Ermeni tehcir edildiğine dair kesin bilgiler elde bulunmamaktadır. Farklı ülke kaynakları farklı sayılar vermekle beraber yine en doğru ya da buna en yakın bilgileri Osmanlı kaynakları vermektedir. Buna göre yaklaşık 500.000'i Doğu vilayetlerinden olmak üzere tehcire tabi tutulan Ermeni nüfus 700.000 ile 800.000 civarında olmuştu.[3]

I. Dünya Harbi sonunda Suriye'yi boşaltmak zorunda kalan Osmanlının yerini, İngilizlerin Arap topraklarında bağımsızlık vadettiği Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal, Ekim 1918'de Şam'a girerek hemen doldurmuştu. Ancak Faysal'ın liderliğindeki bağımsız Suriye devletinin ömrü çok uzun sürmemiştir. Zaten İngilizler Şerif Hüseyin'e verdikleri sözün üzerinden sadece altı ay geçtikten sonra Fransızlarla 1916 yılında Sykes- Picot Antlaşmasını imzalamışlardı. Bu Antlaşma ile Suriye ve Lübnan bölgesi savaş sonrası Fransızlara vaat edilmişti. Antlaşma Suriye'de kurulacak Fransız manda yönetimi için ilk adımdı. Nitekim 1920 yılının Nisan ayında İtalya'daki San Remo Konferansında bölgenin Fransız mandası altına verildiği Müttefiklerce kararlaştırılmıştı. Temmuz ayında Fransız orduları Şam'a girmiş ve Suriye'de 1946 yılına kadar sürecek olan manda yönetimi başlamıştır. Fransızlar Suriye'deki manda yönetimleri boyunca bu topraklarda kalıcı olabilmek için Arap milliyetçiliğini önlemeye dair her türlü tedbiri almaktan geri durmamıştı.[4] Bu tedbirlerden biri de Arap milliyetçilerine karşı kendi taraftarlarını bölgede artırmak için hem Osmanlının Suriye'ye tehcir ettiği Ermenileri hem de Balkanlar ve Yunanistan gibi coğrafyalara yayılmış olan Ermenileri Suriye'ye getirip yerleştirmek olmuştur.[5]

**Türkiye-Suriye Sınırının Belirlenmesi**

İstiklal Harbi sürecinde Fransa ile 20 Ekim 1921'de Ankara Anlaşması imzalandı. Bu anlaşmaya göre iki tarafın temsilcilerinden oluşan bir komisyon

---

*ı İhtilâliyesi*, *İlân-ı Meşrutiyetten Evvel ve Sonra*, İstanbul 1332; Coşkun Üçok, *Siyasal Tarih 1789-1950*, Ankara 1961, s. 294-295; Nejat Göyünç, *Osmanlı İdaresinde Ermeniler*, İstanbul 1983; Esat Uras, *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, İstanbul 1976; Kamuran Gürün, *Ermeni Dosyası*, Ankara 1983; Yusuf Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri*, İstanbul 2004; Recep Karacakaya, *Ermeni Meselesi/ Kronoloji ve Kaynakça*, Gökkubbe Yayınları, İstanbul 2005.

[3] Mevlüt Yüksel, "Suriye, Halep, Musul, Zor ve Urfa Bölgelerinde Ermenilere Yönelik İskân Uygulamaları (1915-1917)", *Ermeni Araştırmaları*, S: 54, Ankara 2016, s. 77.

[4] Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Ömer Osman Umar, *Osmanlı Yönetimi ve Fransız Manda İdaresi Altında Suriye* (1908-1938), Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2004; Mehmet Akif Okur, "Emperyalizmin Ortadoğu Tecrübesinden Bir Kesit: Suriye'de Fransız Mandası", *Bilig*, (Kış 2009), ss.137-156.

[5] Mehmet Asım, *Suriyeye Ermeni İskânı*, Vakit, 13 Ağustos 1931.

bir ay içinde kurularak sınıra kesin şeklini verecekti. Ancak bu o dönem mümkün olmamıştı. Mevcut durum daha sonra Lozan Antlaşmasıyla teyit edildi.[6]

Lozan'dan sonra Türk-Fransız ilişkilerinde, Fransız mandası altındaki Suriye ile Türkiye arasındaki sınırın belirlenmesi konusu önemli hale geldi.[7] Dış borçlar ve ayrıcalıklar konusunda Fransızlarla yaşanan sorunlar sınırın kesin şeklini alması için kurulması gereken komisyonun kurulumunu geciktirmişti. Bu sebeple komisyon ancak 30 Mayıs 1925 günü Halep'te yapılan bir protokol ile kuruldu. Komisyon Eylül'de işe başladı. Sözleşme ise 18 Şubat 1926'da imzalandı.[8] Bu sözleşmeye rağmen iki taraf arasında sınırın fiili olarak çiziminde daha sonra yine anlaşmazlıklar baş gösterdi. Anlaşmazlıklar özellikle Nusaybin ile Cizre arasında odaklanmıştı. Türk tarafı bu mıntıkadaki sınır sorununun çözümü için özellikle İskenderun'un ya tampon bir devlet ya da özel bir rejimle yönetilen bir bölge olduğunun teminat altına alınıncaya kadar sınırın belirlenmesini kabul etmeyeceğini 1928 yılında Fransızlara bildirmişti. Fransa ise bu durum karşısında aynı İngilizlerin Musul sorununu kendi lehine çözüme kavuşturmak için başvurduğu yönteme başvurarak Kürt ve Ermenileri Türk devleti aleyhine kışkırtmaya ve örgütlemeye başladı. Hoybun Cemiyetinin faaliyetlerinin desteklenmesi ve sınıra Türkiye karşıtı Ermeni ve Kürt milliyetçilerin yerleştirilmesi hep bu mantıktan kaynaklanmaktaydı.[9]

18 Haziran 1928 tarihinde dönem Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya, Başvekâlete gönderdiği yazıda, sınır hattında önceden Suriye'de hiç Ermeni olmamasına rağmen Türkiye'den giden Ermenilerin sınırda bir koridor ve Ermeni köyleri kurduklarını ve bu köylerde siyasi cemiyetler teşkil edildiği hatta bunların silahlandırıldıklarını belirtmişti.[10] Bunun üzerine Türk devleti, Türkiye ile Fransa arasında bazı hususlarda anlaşmazlıkları gideren 22-29 Haziran 1929 tarihli protokollere dayanarak Sancak bölgesinden itibaren Fransızlar tarafından sınır hattına yerleştirilen ve sayıları 70.000 dolayında olduğu tahmin edilen ve Türk Hükûmetine karşı ayaklanma hazırlığı içinde olduğu düşünülen tüm Ermenilerin sınırdan uzaklaştırılmasını talep etti. Bu talebe olumlu yönde bir karşılık alınamasa da 1930 yılının başında taraflar arasında tekrardan bir uzlaşı rüzgârı esmiş ve sonunda Nusaybin ile Cizre arasındaki sınıra kesinlik kazandıran 3

[6] İsmail Soysal, *Tarihçeleri ve Açıklamaları ile Birlikte Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları, (1920-1945)*, C: 1, TTK Yayınları, Ankara 1989, s.51.
[7] Mehmet Gönlübol ve Cem Sar, *Atatürk ve Türkiye'nin Dış Politikası (1919-1938),* Atam Yay., Ankara 1997, s. 83.
[8] Soysal, *Tarihçeleri...* s. 281.
[9] Müzehher Yamaç, "Fransız Diplomatik Belgelerinde Türkiye-Suriye Sınır Sorunu (1918-1940)", Belleten, vol. 82, 2018, s.1161-1165.
[10] *Devlet Arşivleri Başkanlığı, Cumhuriyet Arşivi (BCA),* Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 112 758 4.

Şubat 1930 tarihli *"Türk-Fransız Dostluk, Uzlaşma ve Hakem Antlaşması"* imzalanmıştı. İki devlet arasında bu tarihten sonra sorunlar daha çok Hatay üzerinden devam etmiştir.[11]

### Şeyh Sait İsyanı

Türkiye'nin güneyinde sınır hattında yeni yerleşim birimleri kurulmasında ve buralarda nüfus yoğunluğunun artmasında etkili olan sebeplerden biri de Şeyh Sait İsyanı idi. Musul sorunu 1923'te Lozan Antlaşması'yla çözülememişti.[12] Mondros'tan sonra Musul'u işgal eden İngiltere ile meselenin halline dair daha sonra görüşmeler sürerken Şeyh Sait İsyanı çıktı. Bu isyanın niteliği ve çıkış sebeplerine dair farklı görüşler[13] olsa da Türk devleti bu isyanı, çok önceden beri planlanan[14] ve bağımsız bir Kürt devleti kurma hedefiyle[15] çıkarılmış bir isyan olarak görmüştü.

Bir tarikat lideri olan Şeyh Sait'in yanındaki adamların 13 Şubat 1925 tarihinde askere karşı silah kullanmasıyla başlayan "*isyan",* dönem Ali Fethi Bey (Okyar) Hükûmetinin 23 Şubat 1925 tarihinde Genç, Muş, Ergani, Elâziz, Dersim, Diyarbekir, Mardin, Siverek, Urfa, Siirt, Bitlis, Van ve Hakkâri vilayetleriyle Erzurum vilayetinin Kiğı ve Hınıs kazasında sıkıyönetim ilan etmesine yol açmıştı.[16] Bu yerler arasına daha sonra 24 Şubat 1925'te Malatya da dâhil edildi.[17] Ancak çok kısa bir süre sonra alınan tedbirlerin yeterli olmadığına

---

[11] Yamaç, "Fransız Diplomatik Belgeleri..." s.1161-1165.

[12] Soysal, *Tarihçeleri...* s. 15. Musul meselesi için ayrıca bkz. Bkz. Mim Kemal Öke, *Musul-Kürdistan Sorunu 1918-1926,* Bilge Karınca Yayınları, İstanbul 2002.

[13] Farklı görüşler için bkz. İsmail Beşikçi, *Doğu Anadolu'nun Düzeni Sosyo-Ekonomik ve Etnik Temeller*, e Yay., Ankara 1970, s: 312-313; Uğur Mumcu, *Kürt- İslam Ayaklanması 1919-1925,* Tekin Yay., İstanbul t.y., s. 233; Mesut Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İletişim Yay., İstanbul 2013, s. 135; Ahmet Süreyya Örgeevren, *Şeyh Sait ve Şark İstiklâl Mahkemesi,* Yay. Haz.: Osman Selim Kocahanoğlu, Temel Yay., İstanbul 2002, s. 223; Bilal N. Şimşir, *İngiliz Belgeleriyle Türkiye'de "Kürt Sorunu" (1924-1938) Şeyh Sait, Ağrı ve Dersim Ayaklanmaları,* 2. Baskı, TTK Yay., Ankara 1991, a.3-10, No. 1; Martin van Bruinessen, *Ağa, Seyh, Devlet,* İletisim Yay., İstanbul 2013, s. 387.

[14] Behçet Cemal, *Şeyh Sait İsyanı,* Sel Yay., t.y., s. 24-25.

[15] Ali Fuat Cebesoy, *Siyasi Hatıralar Büyük Zaferden Lozan'a Lozan'dan Cumhuriyete I-II,* Haz. Osman Selim Kocahanoğlu, İstanbul 2007, s. 571-572; Yaşar Kalafat, *Şark Meselesi Işığında Şeyh Sait İsyanı Olayı, Karakteri, Dönemi'ndeki İç ve Dış Olaylar,* Boğaziçi Yayınları, Ankara 1992, s. 164.

[16] BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1 Yer No:12 76 17; *Resmî Cerîde,* 26. 03. 1925, Sayı 85, No:114; *TBMM Zabıt Ceridesi,* Devre: II, C: 14, İçtima Senesi: II, TBMM Matbaası, Ankara 1976, s. 306-309.

[17] BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1, Yer No: 12 77 1.

kanaat getirilerek daha sıkı tedbirler için Hükûmet değişikliği yoluna gidildi. Ali Fethi Bey'in yerine Hükûmeti İsmet Paşa kurdu.[18] Yeni Hükûmet kurulur kurulmaz Meclisten hemen 4 Mart'ta Takrir-i Sükûn[19] ve İstiklal Mahkemeleri Kanunu'nu çıkarttırdı.[20] Alınan bu tedbirler ve elde edilen diğer askeri başarılar sayesinde isyanın çok fazla yayılmasına müsaade edilmedi. İsyanın askeri safhası 14 Nisan 1925'te Şeyh Sait'in yakalanmasıyla sonlandı.[21]

İsyan bittikten sonra sıra bölgede kalıcı huzuru sağlamaya gelmişti. Bunun için isyana bilfiil katılan ve adına şeyh, ağa, bey gibi farklı kelimeler kullanılan mütegallibeler ile aşiretlerin cezalandırılması ya da bunların ellerindeki silahların toplanması ve Batı vilayetlerine nakilleri düşünülen tedbirlerdendi. Raçkotan ve Raman tedibi,[22] Mutki ayaklanması, Bicar tenkili[23] ve Savur tenkili gibi harekâtlar bu kabilden harekâtlardı.[24]

İsyanla alakalı bazı mütegallibelerin aileleriyle beraber 10 Mart 1926 tarih[25] ve 3315 numaralı Kararname ile Batı vilayetlerine nakline karar verilmişti.[26] Bununla birlikte Hükûmetin bölgedeki silahların toplanması gibi uygulamaya koyduğu diğer bazı politikalar, çıkarları zedelenen mütegallibeleri rahatsız etmiş ve bunlar Hükûmete karşı isyankâr bir tutum içerisine girmişti. Bölgede nüfuz sahibi isimlerden birisi de Mardin'in Nusaybin ilçesi Batıp köyünde yaşayan Haço idi. Haço, Batı illerine nakledilmemek için Heverki aşiretinin ileri gelenlerinden Çello'yla birlikte Hükûmete karşı harekete geçti.[27] Haço, esasında Şeyh Sait İsyanı'nda Hükûmet tarafında yer almıştı.[28] Ancak isyandan sonra bölgede uygulanmaya başlanan bazı politikalar menfaatini olumsuz etkilediği için daha sonra asi oldu. Haço, üzerine gönderilen askeri birlikler karşısında bu bölgede tutunamayacağını anladığı için oğullarıyla birlikte

[18] Reşat Hallı, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar (1924-1938*), Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1972, s. 113.
[19] *Resmî Cerîde,* 04.03.1925, Sayı 87; *TBMM Zabıt Ceridesi,* Devre: II, İçtima Senesi II, TBMM Matbaası, Ankara 1976, s. 149-154.
[20] *Resmî Cerîde,* 04.03.1925, Sayı: 87; *TBMM Zabıt Ceridesi,* Devre: II, İçtima Senesi II, TBMM Matbaası, Ankara 1976, s. 149-154.
[21] *Hâkimiyet-i Milliye*, 16 Nisan 1925; Cemal, *Şeyh...,* s. 71-72; Cebesoy, *Siyasi...,* s. 566-567.
[22] Edeblendirme, haddini bildirme. Bkz. Ferit Develioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi, Ankara 2010, s. 1229.
[23] Örnek olacak şekilde ceza verme. Bkz. Develioğlu*, Osmanlıca...,* s. 1258.
[24] Hallı, *Türkiye...*
[25] BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1, Yer No:18 27 3.
[26] BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1 Yer No:18 27 3.
[27] Şadillili Vedat, *Türkiye'de Kürtçülük Hareketleri ve İsyanlar 1*. Kon Yay., Ankara 1980, s. 122-123.
[28] *Ayın Tarihi*, Numara 14, 1341; Naşit Hakkı Uluğ, *Derebeyi ve Dersim*, Kaynak Yay., 3. Basım, İstanbul 2011, s. 49.

Suriye'ye kaçtı.[29] Haço, daha sonra Suriye'de Hoybun örgütünün önemli isimlerinden birisi haline geldi.[30]

**Hoybun Cemiyeti ve Faaliyetleri**

Türkiye-Suriye sınırında nüfusun artması ve yeni yeni şehirlerin ortaya çıkmasında Hoybun Cemiyetinin kurulması ve faaliyetlerini daha çok sınır hattında yürütmesi de etkili olmuştu.

Şeyh Sait İsyanı'ndan sonra Irak, İran ve Suriye'ye kaçan bazı Kürtçü liderler, Türkiye'ye karşı faaliyetlerini devam ettirmek için İngiliz ve Fransızlardan aldıkları destek sayesinde yeni bir örgüt kuracaklardı. İleride Hoybun adı verilecek olan bu cemiyetin kurulumu için ilk toplantı, 1927 yılı Şubat ayında İngilizlerin kontrolü altındaki Revandiz'de İngiltere'nin Irak Olağanüstü Komiser Yardımcısı Edmons'un organizesinde yapılmıştı. Toplantıda Türkiye'de çıkarılacak ve İngilizlerce desteklenecek bir isyanla ilgili bazı kararlar alınmıştı. Toplantıya Taşnak Ermenileri de katılmıştı. Bu toplantının ikincisi 1927 Mart'ında yine Revandiz'de yapıldı. Toplantıda Şeyh Sait'in oğlu Ali Rıza da vardı.[31] Hoybun Cemiyeti, 5 Ekim 1927'de[32] meşhur Taşnak Ermenilerinden Vahan Papazyan'ın Lübnan'daki evinde kuruldu. Taşnak örgütünün Suriye'deki temsilcilerinden Hracth Papazyan da Cemiyetin önemli isimlerinden birisi idi.[33] Cemiyetin merkezi Beyrut'ta olsa da faaliyetleri Suriye'de yoğunlaşmıştır.[34]

1928'de yayınlanan nizamnameye göre Hoybun Cemiyetinin maksadı: *"Türkiye boyunduruğu altında bulunan Kürdistan Kürtlerinin kurtuluşu ve doğal ve millî hudutları dâhilinde bağımsız bir Kürdistan teşkilidir. Bu gayeye ulaşmak için Cemiyet, bilumum Kürtleri etrafında toplayacak ve karşılıklı menfaat esasları dairesinde her türlü unsur ile münasebete girişecekti."*[35] İşte Kürtçü isimlerin Ermenilerle birlikte hareket etmesinin sebebi bu hedefe dayanmaktaydı.

[29] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0 Yer No:128 6 923 s. 22.
[30] Prens Süreyya Bedirhan, *Kürt Davası ve Hoybun*, Çev.: Dilara Zîrek, Med Yay., İstanbul 1994, s. 55-56.
[31] Yusuf Sarınay, "Hoybun Cemiyeti ve Türkiye'ye Karşı Faaliyetleri", *Atam Dergisi,* Ankara, 1996, s.213
[32] Rohat Alakom, *Xoybûn Örgütü ve Ağrı Ayaklanması,* Avesta Yayınları, İstanbul 2011, s.186-189
[33] Alakom, *Xoybûn...*, s. 80
[34] M. Sadi Koçaş, *Kürtlerin Kökeni ve Güneydoğu Anadolu Gerçeği*, İstanbul 1990, s.140
[35] Alakom, *Xoybûn...*, s. 186-189

Hoybunculara 1929 yılında Cemil Paşa'nın[36] oğulları[37] ve torunları da katıldılar.[38] Bu kişiler Suriye'ye geçer geçmez diğer Hoybuncularla birleşerek Türkiye'de fesat çıkarma çalışmalarına başlamışlardı.[39] Bu isimlerden Cemil Paşazade Ekrem, Birinci Dünya Savaşının bitimiyle Diyarbakır'da Kürdistan Cemiyetini kurmuştu. Kendi matbaasında Gazi (Çağrı) adlı bir Kürtçe dergi çıkardı. 1919 yılında İngiliz Binbaşı Noel ile Malatya'da buluştu ve beraberce Suriye'ye kaçtı. Şeyh Said isyanı sırasında tutuklanan Ekrem Cemil 3,5 yıl tutukluluğun ardından af yasası ile serbest bırakılmıştı.[40] Mahallinden gelen raporlara göre Cemil Paşa oğullarının çoğunun rahatı aslında ikamet ettikleri Diyarbekir'de yerindeydi. Ancak Ekrem, Diyarbekir'deki akrabalarını ikna ederek onları Suriye tarafına geçirmiş[41] ve kendisinin de içinde olduğu Hoybun Cemiyetine dâhil etmişti.[42]

Fransızların müsamaha ve yardımlarına mazhar olan Hoybun Cemiyeti 1929 yılında artık güney hudutlarından Ağrı Dağı'na kadar faaliyet yürütmekteydi.[43]

Mardin vilayetinin Resülayn'daki muhbirlerinden elde ettiği bilgilere göre Cemil Paşazade Ekrem 1929 yılı Ağustos ayında Resülayn'a gelmiş ve burada İbrahim oğullarından Halil ile görüşmüştü. Görüşmede Ekrem, Halil'e Türkiye dâhilinde çıkartılacak bir Kürt ayaklanmasına katılmak üzere Siirt, Bitlis ve diğer vilâyetler dâhilinde bulunan aşiret reislerini davet etmek üzere bir takım evrak bırakırken vaki olacak ayaklanmaya Fransız ve İngilizlerin de Suriye ve Irak hudutlarından yardım edeceklerini söylemişti. Bu ayaklanmada İbrahim oğulları tren yolunu birkaç yerden tahrip etmeyi üstlenmişlerdi.[44]

Hoybun Cemiyetinin bu faaliyetleri 1930 yılında Zilan ve Ağrı isyanlarının çıkmasına sebep olmuştu. Zilan ayaklanmasında Hoybun Cemiyeti üyesi Kör Hüseyin Paşa ve oğulları rol oynamıştı. Kör Hüseyin Paşa, Şeyh Sait ayaklanmasından sonra Batıya sürgün edilmiş daha sonra sürgün yeri olan Kayseri'den kaçarak Suriye'de Hoybun saflarına katılmıştı. Ağrı ayaklanmasına

[36] Diyarbakır-Batman-Siirt çevresinde etkili olan Cemil Paşa (1837-1902) hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Altan Tan, *Kürt Sorunu*, Timaş Yayınları 13. Baskı, İstanbul 2012, s. 53
[37] Cemil Paşa'nın oğlu Kadri Cemil Paşa'nın hatıraları için bkz., Kadri Cemil Paşa (Zinar Silopî), *Doza Kurdistan (Kürdistan Davası) Kürt Milletinin 60 Yıllık Esaretten Kurtuluş Savaşı Hatıraları*, Yay. Haz. Mehmet Bayrak, Özge Yayınları, Ankara 1991.
[38] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 1.
[39] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 5.
[40] Alakom, *Xoybûn...*, s. 53-55
[41] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 4.
[42] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 6; *BCA*, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 69 454 29.
[43] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 110 740 17.
[44] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 7.

katılmak için Irak'a geçen Kör Hüseyin Paşa, Musa Bey'in oğlu Medeni tarafından öldürülmesine rağmen oğulları Memo ve Nadir, 1930 yılı Haziran ayında Zilan ayaklanmasını çıkardılar.[45]

Hoybun Cemiyeti daha sonra 7-14 Eylül 1930 tarihleri arasında bastırılan Ağrı isyanını çıkarmıştı.[46]

Hoybun Cemiyeti, Türkiye tarafından firar eden ve Hükûmet ile arası bozulan herkese kucak açmaktaydı. Sason olayına karışan meşhur eşkıyalardan Abdurrahman ve kardeşi Derviş de Türkiye'de eşkıyalık faaliyeti sonrasında geçtiği Suriye Kamışlı'da Hoybuncular tarafından kabul görmüştü.[47] İşte bu tür durumlar da sınır hattındaki Türkiye karşıtlarının sayısının artmasını ve buralarda yeni yeni yerleşim birimleri, şehirler kurulması sonucunu doğuruyordu. Cemiyet sınır hattına yerleştirdiği bu tarz kişileri çeteleriyle birlikte sürekli karışıklıklar çıkarmak maksadıyla Türkiye dâhiline gönderiyordu.[48]

**Kaçakçılığın ve Türkiye Karşıtlığının Suriye'de Ortaya Çıkardığı Şehirler**

Fransızların Suriye'ye Ermenileri yerleştirme politikası 1930 yılında hızlanacaktı. Daha önce Fransa, Milletler Cemiyetinde Balkan coğrafyası ve Yunanistan'daki Ermeni muhacirleri meselesi gündeme geldiği zaman bunları Suriye'de iskân etmeyi vaat etmişti. Bu vaadin ardından her taraftan Suriye'ye Ermeniler gelmeye başladı. Vakit gazetesinin 13 Ağustos 1931 tarihli sayısında Mehmet Asım'ın (Us) ifadesine göre 1930 yılında *"Suriye'nin muhtelif mıntıkalarına gönderilmiş olan Ermeni muhacirlerinin miktarı yüz bin kadar tahmin ediliyordu."* Mehmet Asım, Fransa'nın bu işi sırf insaniyet namına yaptığına inanmayanlardandı.[49] Vakit gazetesinin Beyrut muhabirinden edinilen bilgilere göre bu iş için işin başında Kalost Gülbenkyan'ın olduğu Ermeni Muaveneti Umumiye Komitesi kurulmuştu. Gülbenkyan 1930 yılında Fransa'da, Fransız Hariciye ve Milletler Cemiyeti yetkilileri ile yaptığı görüşmede Amik Ovası'nda kurulan yeni Ermeni köylerine ilave olarak Suriye'de sekiz- dokuz köyün daha inşa edilmesine karar verilmesini sağlamıştı. Bu bilgileri paylaşan

[45] BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0, Yer No: 1580 440 2 lef 6; Rohat Alakom, a.g.e., s.55-56
[46] *Bir Türk Subayının Ağrı İsyanı Anıları*, Rohat Alakom (Hazırlayan), Avesta Yayınları, İstanbul 2011, s. 88-89
[47] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 116 805 6.
[48] BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 116 805 6.
[49] Mehmet Asım, *Suriyeye Ermeni İskânı*, *Vakit*, 13 Ağustos 1931.

gazete *"Suriye'de Neler Oluyor"* diye bir başlık atmış ve Fransa'nın niyetinin ne olduğunu sorgulamıştı.[50]

Mehmet Asım 13 Ağustos 1931 tarihli gazetede, Fransa'nın bu işte niyetinin Suriye'de kurduğu ancak yerel halk tarafından tepkiyle karşılanan manda yönetimine karşı dışarıdan Fransızlaşmış yeni unsurlar getirerek taraftarını artırmak olduğunu yazmıştı. Fransa getirdiği Ermeni muhacirlerin önemli bir kısmını Türkiye'nin sınır hattına yerleştiriyordu. Bu durum Türkiye'de Fransızların Suriye'de ikinci bir Ermenistan kurma niyetinde olduğunu düşündürmüştü. Mehmet Asım, Fransa'nın özellikle sınır hattında Ermenileri iskân politikasının Türkiye'nin sınır güvenliğini tehdit ettiğini belirterek bu konuda Hükûmetin bir şeyler yapmasını istemişti. [51] Mehmet Asım, meseleyi *"hususi ve hayati"* olması hasebiyle ertesi gün köşesine yine taşımıştı. Mehmet Asım, 1930 yılında meydana gelen Ağrı isyanında Kürtçülerle Ermenilerin birlikte hareket ederek Türklere suikast düzenlemeye çalıştıklarından hareketle Fransa'nın hudut boyunca bu iki unsuru kullandığını ifade etmişti.[52]

1928 yılından beri devletin gündeminde olan daha sonra da gazeteler vasıtasıyla kamuoyunun yakında takip ettiği Türkiye-Suriye arasındaki sınıra yakın ya da sınır hattı üzerinde çok kısa bir süre zarfında kurulan yeni şehirleri ve mevcut yerleşim birimlerinin üç beş yılda nasıl koca şehirler haline geldiği bilgisini teferruatıyla biz, 1931 yılının sonbaharında Türkiye'nin Güneydoğu vilayetlerine bir inceleme gezisine çıkan Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya'nın beraberinde bulunan isimlerden Hâkimiyeti Milliye gazetesi Neşriyat Müdürü Naşit Hakkı'dan (Uluğ) elde ediyoruz. Dâhiliye Vekili bölge vilayetleri seyahatine 8 Kasım 1931'de Ankara'dan hareketle başlamıştı. Seyahatte Şükrü Kaya'nın yanında Jandarma Kumandanı Kazım Paşa, Siirt Mebusu Mahmut Bey (Soydan) ve Naşit Hakkı Bey de vardı.[53] Seyahat tam bir ay sonra, 8 Aralık 1931 günü yine Ankara'da sonlanmıştı.[54]

Naşit Hakkı Bey, bu geziyi okurlarına gazetesinde gün gün aktarmıştı. Seyahat Malatya vilayetinden başlamış daha sonra Elaziz, Diyarbekir, Siirt, Mardin, Urfa, Gaziantep ve Adana vilayetleri ile devam etmişti. Bu güzergâh boyunca zikredilen vilayetlerin mülki amirleri ve halkıyla yapılan sayısız görüşmede Suriye sınır hattındaki kurulan yeni şehirler ya da mevcut yerleşim birimlerinin üç beş yılda nasıl koca kasaba, şehirler haline geldiği heyet

[50] "Suriye'de Neler Oluyor", *Vakit,* 12 Ağustos 1931.
[51] Asım, Suriyeye..., *Vakit,* 13 Ağustos 1931.
[52] Mehmet Asım, "Şüpheli Bir Sual", *Vakit,* 14 Ağustos 1931.
[53] "Dâhiliye Vekilinin Şark Seyahati", *Hâkimiyeti Milliye*, 25 Kasım 1931.
[54] "Dâhiliye Vekili Şehrimize Geldi", *Hâkimiyeti Milliye*, 9 Aralık 1931.

tarafından şaşkınlıkla karşılanmıştı.[55] Bununla birlikte bu bilgileri bize aktaran Naşit Hakkı Bey'i heyetteki diğer isimlerden farklı kılan bir diğer husus, Hakkı Bey'in 1925 yılında Halep'e gazeteci sıfatıyla bir ziyaret gerçekleştirmiş olmasıydı.[56] Yani Naşit Hakkı Bey, 1925 ile 1931 yılları arasındaki bu 6 yıllık süre zarfında Halep'in kuzeyindeki meydana gelen değişikliklerin öncesi ve sonrasını gören bir isim olarak bizlere bilgiler sunmuştu. Bu bilgilere bakıldığında bölgede çok kısa bir süre içerisinde çok büyük bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

## Halep ve Kuzeyinde Meydana Gelen Değişiklikler

Naşit Hakkı Bey'in verdiği bilgilere göre eskiden Malatya ve Diyarbekir gibi şehirlerle ticari ilişkileri olan Halep şehri hudut çizildikten sonra tamamen bir kaçakçı şehri olmuştu. Suriye'de mandater tarzda yönetim kuran Fransa, Türkiye aleyhine sadece Halep'i de değil aynı zamanda Ek 1'deki haritadan da görüleceği üzere Payas'tan Cizre'ye kadar uzanan tüm sınır hattı boyunca bir kaçak hattı kurmuştu. Fransızlar bu hat üzerine gerek Türkiye'nin iktisadi olarak sömürülmesi gerekse bir takım siyasi emelleri için *"Ermeni Taşnaklarını, Çeçen ve Kürt eşkıyasını, asırlardan beri asıl ve nesillerini unutan adamları: "Sen Asurisin, sen Süryanisin", diye birer kulp takarak Türkiye'ye düşman etmek için hudut boyuna topla"*mışlardı.

Bu yardımlar sayesinde gelişen şehirler ve yeni doğan yerleşim birimleri hakkında Naşit Hakkı Bey bilgiler vermişti. O'na göre o yıllarda Fransa kontrolündeki İskenderun, Türkiye için bir kaçak limanı halinde gelmişti. Burada yedi bine yakın Ermeni nüfus vardı. Eskiden bu denli bir Ermeni yoktu. Bu nüfus yedi sekiz senede oluşmuştu. Kırıkhan'da 3.600 kişilik bir Ermeni kasabası ortaya çıkmıştı. Reyhaniye'de (Reyhanlı) bu tarihte 110 Ermeni evi vardı. Harim[57] tam bir Ermeni köyü olmuştu. Fransız yardımları sayesinde Hayşın'da 90 ev yapılmıştı. Antakya mıntıkasında Ermeniler en çok Kessap, Kenay, Hıdırbey ve Antakya'da toplanmıştı. Antakya'nın içindeki Ermeni nüfus bini bulmuştu. Hıdırbey'de 960 nüfus birikmişti. Bunun yanında Fransız yardımlarıyla Nurzeytin köyü kurulmuştu. Kenay'ın Ermeni nüfusu 2.400 kadardı. Buralar hududa uzaktı. Fakat kaçak malı işleyen tezgâhlar buralara dolmuştu.

[55] Bkz. *Hâkimiyeti Milliye*, 17 Kasım 1931-2 Ocak 1932.
[56] Naşit Hakkı, "Cenup Hududumuza Dizilen Kaçakçı Yurtları", *Hâkimiyeti Milliye,* 17 Aralık 1931.
[57] Günümüzde İdlib'in bir ilçesidir.

Naşit Hakkı Bey, en son 1925 yılında gördüğü Halep demiryolu güzergâhı üzerindeki bazı yerleşim birimleri hakkında da bilgi vermişti. O'na göre Meydanıekbez'de altı sene evvel kuru bir istasyon binasından başka bir şey yokken 1931 yılı sonunda burası artık 110 evli bir merkezdi. Burası kaçak ticareti ile kurulmuştu. Bu tarihte Süryani Mardinli Yorgi buranın baş kaçakçısıydı. *"Raco;*[58] *bu Allah'ın kırında bir taş bina ile birkaç Arap çadırından başka bir şeye rastlanmazdı. Bugün 25 evli bir kaçakçı şubesidir. Katma*[59] *28 evli yuva, Müslimiye*[60] *bir büyük pazar oldu."* Naşit Hakkı Bey, 1925 yılındaki Halep ziyareti dönüşü yolculuk esnasında Mardin treni için bir gece Müslimiye'de gecelemek zorunda kalmıştı. Naşit Hakkı Bey, Müslimiye'nin o zamanki halini şu şekilde anlatmaktadır: *"Müslimiye'de o zaman bir Fransız tayyare taburu karargâhı, dört dükkânlık bir kaçak çarşısı ve istasyonun yanında Müslimiye'nin tek oteli vardı. Burası çam tahtasından yapılmış tek katlı enlice bir salaştı. Sağdaki kısım tahta ile ortasından bölünmüş üç hücreyi ihtiva ediyordu. Burada gece geçirmeye mecbur kalanlar bu hücrelerdeki bir yatağa dört mecidiye ödemeye mahkûmdu."*

Naşit Hakkı Bey, bilgi verdiği yerlere ait bu yıllarda en çok kaçak ticareti yapılan mallar ve bu kaçak işini yürüten meşhur isimler hakkında da bilgiler vermişti. O'na göre 1925 yılında Halep'te ot ipek ticareti çok ileri düzeyde değildi. Şeker, gaz, şampanya, zahle rakısı, iskambil kâğıdı, kolonya ve lavanta en çok geçen kaçak eşya arasındaydı.[61]

1931 yılı sonuna gelindiğinde ise son iki sene içinde Halep büsbütün Ermenileşmişti. *"Kaçakçılığın kâr getirdiğini duyan ne kadar aç Ermeni varsa Halep'in içine dışına doldu. Komitelerin birikmiş paraları, maruf Taşnakların sermayeleri, Hoybun çetesinin iktisadî müesseseleri bütün varlıklarını kaçakçılık işine tahsis ettiler. Halep'in ticaretini ellerine aldılar. Nüfusları bu şehirde 39 bini bulmuştur."*

Naşit Hakkı Bey, Halep'in mevcut halini bu şekilde verdikten sonra Halep şehrinde o yıllarda en çok bilinen kaçakçı ya da kaçakçıları destekleyen isimleri sıralamıştı. O'na göre Leon Şamliyan, Dr. Basmacıyan, İzmitli Eczacı Serkis, Muratcan, Cak, Atanas Boyacıyan, Armen Babikyan, Mihran Köseyan, Manak, Dr. Hurşidakyan, Sarraf Kirkor, Kundakçıyan, Armenak Zobayan kaçak şubelerine kredi veren bilindik simalardı. Matosyan'nın tütün şirketi, Hoybun çetesinin kaçakçılıkla maksadına yürüyecek şubesi idi. Rahmo, Mişel Obeci,

[58] Günümüzde Afrin'e bağlı bir beldedir.
[59] Azez'in batısındadır.
[60] Halep'e bağlı bir kasabadır.
[61] Hakkı, "*Cenup..., Hâkimiyeti Milliye,* 17 Aralık 1931.

Katırcı Şeyh Ziya, Şeyh Nedim Zalet, Meşlah gibi birtakım yerliler de bu kârlı ve kirli işe karışmıştı. Gaz kaçakçılığı bunların elinde, şeker kaçakçılığı da Hökes, Yahudi Deyyan, Saidülkutsî, Abdülvehhap Hamaviye, Horil, Higel ve Hamat gibi birkaç adamın elinden çevriliyordu. Merkezdeki bu sermayedarlar hudut boyunda depolar açmak için her fedakârlığı yapmaktan çekinmiyorlardı.[62]

**Azez ve Civarında Meydana Gelen Değişiklikler**

O yıllarda hududa en yakın olan Azez bir köy idi. Azez, Kilis'e, Gaziantep'e doğru yapılacak kaçakçılığa merkez olarak belirlenmişti. Azez, büyük depo vazifesini görecekti. Kilis'le komşu olan köylere kaçak malını burası sevk edecekti. Şimerin gibi üç evli bir köy kaçak ticaretiyle 1931 yılında yedi depo sahibi olmuştu. Armutça'da, İğde'de, Harceli'de, Seve ve karşısında yüzelliliklerden Fransızların Kilis işgalindeki kaymakamları Sadullah'ın çiftliğinde ve Adamanlı'da da birer ikişer depo açılmıştı. Saliyan'da, Karaköprüde, Tel Battal'da, Karagöz'de ve Kefrim'de açılan depolar da ayrı idi. Bunlar hududun tam üzerindeki köylerdi.

Bu mıntıkanın baş kaçakçısı Beşir Kasbaryan, az zamanda bölgede etkili hale gelmişti. O, *"sanki alelade bir alçak olmaktan çıkmış, bir fen bürosunun başında imiş gibi coğrafya ve iktisat şartlarını uzun uzun muhakeme ederek münasip bir yer bulmuş ve müstakbel kaçak pazarının ilk temellerini burada atmaya koyulmuştu. Eskiden Akdeniz kıyılarında pazar yapanlar gibi, ayrıldıkları yerden o da bir ana ateş getirmiş ti, bu zaten kanında mevcuttu, bu; fesat, melanet ve hıyanet ateşiydi. Böylece Azez üç sene içinde 560 evli bir kasaba oldu. Gaziayıntap'ın çok parasını çekti. Birden büyüdü; Maraş, Adana, Sivas, Tokat, Amasya ve hatta Samsun'a kadar kaçak mal gönderen bir şube halini aldı. Kilis'in ithalat ticareti buraya intikal etti."* Kasbaryan'ın adamları hududun beş kilometre yakınındaki köylere kadar sokulmuştu. Yazıbağın'da Kör Manik, Sucu'da Haci Osep, Armutça'da Acel aşiretinden Halef, Çobanbey Suriye'ye geçtikten sonra Ohanis ve Kirkor, Harceli'de Artin, Karaköprü'de Avanis usta ve Azez'in içinde Horan Dodyan, Şimerin'de Karabaşoğlu katil Mecit ve katil Akkaş, Attar'ın oğlu katil Şerif, Agop, Seve'de Abdo, Adamanlı'da Korukzade, Saliyan'da Ahmet Kâhya, Kasparyan'ın ajanları olmuştu. Naşit Hakkı Bey, bu kaçak merkezlerinin her geçen gün daha da büyüdüğünü şu cümlelerle ifade etmişti: *"kaçak ticareti ilerledikçe, bizim gafiller altınlarını çaldırdıkça bu köyler genişliyor, her gün bir kubbe, her gün bir salaş mevcuda ilâve olunuyordu. Bu*

[62] Naşit Hakkı, "Bir İstikamete Ne kadar Kaçak Deposu Tahşit Ettiler"**,** *Hâkimiyeti Milliye*, 18 Aralık 1931.

*servet Türk'ün serveti, yedi cedden kalma servetti. Ot ipek, lavanta, içki bu parayı çekiyordu."* Naşit Hakkı Bey, Kilis'in kaçakçılıkta neden bu kadar mustarip olduğunu aslında biraz da iki devlet arasında sınırlar çizilirken bazı hususlara dikkat edilmemesine bağlamıştı. Çünkü sınırın diğer tarafında hem Türklerin hem de Suriyelilerin akrabaları ve gayrimenkulleri kalmıştı. O'na göre Kilis mıntıkası, tüm güney hattı boyunca *"en muzdarip kısım"* idi. Sınır, Türkiye tarafında kalan Türklerin 176.479 dönüm arazisini, 240.489 kök bağını, 18.626 ağaç zeytinini, 540 parça binasını, 30 sebze ve meyve bahçesini Suriye'ye, Suriyelilerin de 442.000 dönüm toprağını, 2.000 kadar zeytin ağacını ve iki parça binasını Türkiye'ye bırakmıştı. İki tarafın halkı, topraklarını sürmek için pasavanla gidip geliyordu. Bunlardan günde üç defa hududa girip çıkanlar oluyordu. Bunlarla profesyonel ayak kaçakçıları kesintisiz bir surette hudut üzerinde mekik dokuyorlardı.

Azez'in tali depoları yalnız büyük kervanlara mal vermezdi. Aynı zamanda *"ayak kaçakçılarının kaçırdığı mal da epey bir yekûn tut*"maktaydı. Sigara kâğıdı, çakmak ve ev ihtiyacı için gaz ve şeker alışverişi mahalle bakkalından yapılır gibiydi. Naşit Hakkı Bey, Suriye tarafının kaçakçılık için gelenlerden ne pasaport ne de pasavan aradıklarını, böyle bir kaydın bu ticareti sınırlandıracağını ve tehdit edeceğini düşünerek bu sorgulama işinden çekindiklerini yazmaktadır.[63]

Naşit Hakkı Bey, Azez mıntıkasında sadece kaçakçıların değil aynı zamanda Türkiye'de kanun kaçağı durumuna düşmüş kişilerin de toplanıp yuvalandığını ve bu kişilerin mıntıkanın nüfusunun ve servetinin artmasına katkıda bulunduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir: *"Bir katil cenuba kapağı attı mı, orada eyi kabul, tesanüt hissi ve müzaheretle karşılaşır. Katillere ev için, mağaza için bedava toprak verilir, katillere derhal kredi açılır, bir salaş kurmasına vardım edilir, katil burada kendisini yabancı bir hava içinde hissetmez. Etrafını alanlar hepsi aynı cinste, aynı histe adamlardır. Kilis'ten adam öldürüp kaçanlar, bugün cenubun en maruf kaçakçıları, en hatırlı adamları sırasına geçmiştir. Bunların içinde günlük alış verişi maden para ile yirmi bin kuruştan aşağı düşmeyenler çoktur."*[64]

## Cerablus'ta Meydana Gelen Değişiklikler

Naşit Hakkı Bey, Azez'den sonra Cerablus hakkında bilgi vermişti. O'na göre Cerablus'tan, Cizre'ye kadar *"hududun altı bir koridor halinde kaçakçı yurdu"*ydu. Bu geniş sahada 2.327 evde 9.308 Ermeni para kazanıyordu ve

[63] Hakkı, *"Bir İstikamete..., Hâkimiyeti Milliye*, 18 Aralık 1931
[64] Hakkı, "Bir İstikamete..., *Hâkimiyeti Milliye*, 18 Aralık 1931

buradaki pazarlar her geçen gün büyüyordu. Azez'den sonra en büyük kaçak şubesi Cerablus idi. Cerablus, tarihi Kargamış'ın yanında kurulmuştu. Türk Cerablus'u hattın üstünde küçük bir kasabaydı. Ermeni Cerablus'u 1924'te beş evli bir köydü. 1931 yılında ise 289 evli büyük bir pazar olmuştu. Cerablus yalnızca kaçakçılıkla geçinmezdi. Buradaki kalabalığın bir kısmı bu hat boyunda bulunan garnizonların *"zevk elemanı"*ydı. Burada birçok eğlence yeri vardı. Cerablus'un en bilinen kaçakçıları benzin kaçakçılığı yapan Leon; sigara kâğıdı, kibrit ve ot ipekli kaçakçılığı yapan Kara Mardik; tuhafiye kaçakçısı Corc, hazır elbise kaçakçısı Hoca Ermeni ve bakır kaçakçısı Mığırdiç ve Ohannis idi. Buranın deposu tekti. Çarşı üç yüz dükkânı bulmuştu. Türk demiryolu son bir sene zarfında Cerablus kaçakçılığına darbe vurmuştu. Cerablus, Besni yolu ile en çok kaçağını Malatya'ya sokardı. Malatya demiryolu,[65] Malatya pazarında kaçağı sınırlandırmıştı. Naşit Hakkı Bey, Doğu'ya giden demiryollarının kaçakçılığa, fesatçılığa karşı çekilmiş bir kılıç olduğunu, Suriye tarafındaki güney treninin ise kaçak taşıyan, kaçak ticaretinden kazanan bir hat olduğunu yazmıştı.

### Arappınarı'nda Meydana Gelen Değişiklikler

Arappınarı sınır hattı üzerindeki en mühim merkezlerden biriydi. Suruç ovasını tutuyordu. Burası da 1931 yılından birkaç sene evvel yirmi otuz haneli bir köydü. 1931 yılında ise 220 evli, Urfa, Siverek ve Elaziz'e kaçak mal yollayan dokuz depolu bir Ermeni yuvası haline gelmişti. Çarşısı oldukça genişlemişti. 160'tan fazla dükkânı vardı. Türkiye ile Suriye hududu yalnızca dikenli bir tel ile ayrılmaktaydı. Arappınar'ı haftada on beş vagon kaçak mal harcardı. Bu karlı sürüm noktasını önce Çuvalyırtan Ohanis Taşçıyan keşfetmişti. Suruç doğumlu bu Ermeni, eski tanıdıklıkları sayesinde etrafına büyük bir kalabalık toplamıştı. Taşnak reisi Külahyan, Sari Danel denen Danyel Yusufyan, Matosyan sermayesinin ajanı Vahan Köseyan, Ohanis, Davut Ağayan, Ağya, Karabet, Aruş Armanak, Kigork, Cercis, Yahudi Aziz, Agop, Melkon buranın en bilinen kaçakçıları olmuştu.

Telhacı ve Arslantaşı, Arappınarı'nın tali depolarıydı. Telhacı'da Melek Ahmet ve *"Hain"* Bozan, Arslantaşı'nda Hırço bu Ermenilerin vasıtasıydı. Bunlar akrabaları vasıtasıyla Türkiye'ye çokça mal sokmaktaydılar. *"Serarappunarı istasyonunun meydanı yüzlerce buğday çuvalı ile dolu idi. Suriye buğdaya, ekmeğe muhtaçtı. Fransız idaresindeki cenup demiryolunun Türk ziraat*

[65] Fevzipaşa-Diyarbekir arasındaki demiryolu hattının Malatya'ya kısmı 1 Aralık 1930'da hizmete açılmıştı. Bkz. *BCA*, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 147 48 9; Resul Köse, *CHP ve DP Hükûmetleri Dönemlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları*, İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2019, s. 586.

*mahsulünü çok pahalıya taşıyan tarifesi, gümrüklere konan ağır rüsum Türk malını Suriye'ye sokmamak için bir duvar örmüştü. Oradaki komisyoncular bu acı vaziyetten bahsettiler. Suriye ekmeğini ta Amerika'dan getiriyor, fakat komşu malı yiyemiyordu."*[66]

**Resülayn'da Meydana Gelen Değişiklikler**

Resülayn 1931 yılından birkaç yıl önce üç dört dükkânlı ve bir komisyoncunun masrafını bile çıkaramayan bir yerdi. Buraya ne bir köy ne de bir merkez denemezdi. Bağdat'a gidecek demiryolunu Almanlar yaparken Viranşehir'e gidecek bir durak aramışlar ve bu çöl noktasını haritaya Resülayn diye geçmişlerdi. *"Fakat bugün Ermeni Resülayn'ı kaçak kullanmayı bir vatan hıyaneti telakki etmeyenlerin yüzünden, büyüdü, büyüdü. Bu kaçakçı ocağı da bugün 350 dükkânlı, şöyle böyle 200 evli bir çöl kasabası oldu."*

Yine Resülayn'da Milli aşireti'nden İbrahim Paşa'nın oğlu Halil ve avenesi buradaki Ermeni kaçakçılarıyla birlikte iş yapmaktaydı. Naşit Hakkı'ya göre Halil, bir eşkıya olup Türkiye'de işlemediği suç kalmadığı için kaçarak kendisini sınırın diğer hattına atmıştı. Halil ve adamları Viranşehir'e çok kaçak mal sokmaktaydılar. Yine Mardinli Şeyhülbüruz, Viranşehirli Agop oğlu Şükrü, Viranşehirli Merço, Tenekeci Bogos, Mardinli Iş, Liceli Haço, Halepli Ebuahmo buranın en bilinen kaçakçılarıydı. Resülayn Viranşehir'e, Urfa'ya, Diyarbekir'e Osmaniye'ye (Ergani), Palu'ya, Kiğı'ya hatta Erzincan'a kadar kaçak mal sokmaktaydı.[67]

**Akçakale'de Meydana Gelen Değişiklikler**

Şanlıurfa'nın karşısında sınırın diğer tarafında kaçakçılıkla kurulan yerlerden biri de Akçakale idi. Akçakale, o yıllarda Urfa'dan kaçan Ermenilerin, çetecilerin, Suriye'nin dört bir tarafından toplanan Taşnakların merkezi idi. Bu tarihte Akçakale'de 170 Ermeni, 150 Süryani evi vardı. Onun yanında Ayniarus köyü 100 evli bir kaçak yuvası olmuştu. Akçakale'de 65 depo, 80 dükkân vardı. Depoların üçü istasyonun hemen yanındaydı. Diğerleri daha aşağıda askeri garnizonun yanındaydı. Akçakale'nin hâkimi; baş kaçakçı Ekber Ekbeyan idi. Bu kişi büyük sermaye ve geniş kredi imkânına sahipti. Muallim Asador, fedai Mardo, Maraşlı Agop, Doktor Zekeriya burada bilinen Taşnak Ermenileri idi.

[66] Naşit Hakkı, "Ermeni Cerablus'u, Ermeni Arappunar'ı İki Kaçakçı Yuvası Daha!", *Hâkimiyeti Milliye*, 20 Aralık 1931.
[67] Naşit Hakkı, "Resülayın Kaçakçıları", *Hâkimiyeti Milliye*, 21 Aralık 1931.

Mığırdiç, Markos, İskender, Hoca Mihail Bedros, Jozef, Sabur, Abdülnur, Hanna, Aruş, Marangoz Fete, Bedros buranın Ermeni ve Süryani karışık büyük kaçakçılarıydı. Bu kişiler Urfa'ya sürekli kaçak mal sokmaktaydılar.[68]

### Mardin'in Karşısında Ortaya Çıkan Yerleşim Birimleri

Mardin, sınırın diğer tarafında kalan Cenup tren hattının son istasyonu idi. Diyarbekir, Lice, Çapakçur ve Bitlis'in ticareti buradan geçmekteydi. Bu sebeple kaçakçılar Mardin'in karşısını sımsıkı tutmuşlardı. Normal ticaret için Mardin kapanmıştı. Yalnız buradan kaçak giriyordu. Mardin'in karşısında çölde *"Ermeni kolonileri"* çabuk büyümüştü. Derbesiye'nin[69] karşısında kaçakçılıkla türeyen Karamani 50 evli bir kaçak şubesiydi. Yine Amuda 70 evli bir kaçakçı yuvası idi. Buraları Derbesiye istasyonuna çok yakındı. Ancak asıl Ermeni yoğunluğu buraların altındaydı. Asfiya 15, Hamidi 40, Burak 80 evli kaçakçılıkla türeyen Ermeni yerleşim birimleri idi. Buraların altında Çağırpazar, Fransız yardımı ile kurulmuş bir Ermeni merkezi idi. 1931 yılında buradaki ev sayısı 352'yi bulmuştu. Yanında 40 evli Yurt, yine Fransız yardımı ile kurulmuştu. Kaçakçılıkla türeyen Telfaris'te de Ermeni evi 20'yi bulmuştu. Hasice buranın merkeziydi. Çeteler, burada silahlandırılır ve iktisadi darbeler burada tertip edilirdi. Hasice 1931 yılında 150 Ermeni evine sahip olmuştu.

Karamani'de kaçak pazarı 150 dükkânı bulmuştu. Amuda'da 150 dükkân vardı. Diyarbekir piyasasının tamamı olmasa da Mardin pazarını bura kaçakçıları tamamen tutmuştu.[70]

### Kamışlı'da Meydana Gelen Değişiklikler

Nusaybin'in karşısındaki Kamışlı, 1931 yılından iki üç sene evvel birkaç evli bir çiftlik halinde idi. 1931 yılına gelindiğinde kaçakçılıkla 350 evli bir kasaba halini almıştı. *"Yukarıdan kaçan katiller, şakiler, hırsızlar, sefiller, mürteciler; Halep'ten Mardin'den, Diyarbekir'den kopan her nevi insanlar bugün Süryani, Asuri ve envai türlü ırka mensupsun diye damgalananlar Ermeni komitecilerinin büyük bir gurubu burada toplandı."*

Kamışlı'da Eczacı Samoel, Hasip Şehirderyan, Matosyan şirketinin ajanı Agop Sehayan, Zöhrap Darayan, Vahan, Antuvan ve kardeşi Halil, Süryani

[68] Naşit Hakkı, "Akçakale'den Urfa'yı Emmek İsteyenler", *Hâkimiyeti Milliye*, 22 Aralık 1931.
[69] Günümüzdeki adı Şenyurt'tur.
[70] Naşit Hakkı, "Yalnız Kaçakçı Değil, Hain ve Şakı...", *Hâkimiyeti Milliye,* 24 Aralık 1931.

milletinden Mihail ve Şeyh Bekir buranın bilinen kaçakçılarıydı. Bunlar, Midyat üzerinden Savur'u, Silvan'ı, Sason'u, Diyarbekir'i, Bitlis'i ve Muş'u soyarlardı.[71]

**Andiver'de Meydana Gelen Değişiklikler**

Andiver, Kamışlı ile Cizre arasında kaçak mal sokulan geniş bir mıntıkaydı. Bu iki merkez arasında Kuburulbeyt 60 evlik Asuri ve 8 evlik bir Ermeni yurdu idi. Buradan başka en mühim merkezler, Cizre'nin karşısına dikilen Dirikhamo, Mustafaviye ve Demirkapı idi. *"Andiver'i iki sene evvel Cenub'a üç damlı bir köy olarak bırakmıştık. Bugün Süryani kaçakçıların 80 evli bir köyü olmuştur. Kaçakçı pazarı yüz dükkânı bulmuştur. Cizre'den kaçan bir takım maceraperestler ailesinin yarısını yukarıda Hazak'ta şurada burada bırakıp kaçak ticaretine gayretle sarılanlar, Andiver'in içindedir."*

Dirikhamo'da Süryani kaçakçılarına ait 30 evli bir yerdi. Mustafaviye Asuri kökenli 8 kaçakçı Ermeninin yuvası olmuştu.

Andiver; Dirik üzerinden Şırnak'ı, Pervari'yi, Siirt'i Van'ı soymaktaydı.

Bu suretle güneyde Cerablus'tan Cizre'ye kadar olan hatta 2.327 evde 9.308 kaçakçı Ermeni yaşıyordu. Bununla birlikte güneyde Ermeni nüfusu 82.400'ü buluyordu. Kaçakçı Asuri nüfusu 68 evde 272, kaçakçı Süryani nüfusu 270 evde 1.080 kadardı.

Hasiçe ve Kamışlı yalnız kaçak ticareti ile zenginleşen iki merkez değildi. Güney asayişini eşkıyalıkla, çetecilikle bozmak isteyen hainlerin de toplanma yerleriydi. Kaçakçılığı siyasi suikastlara alet etmek isteyen Ermeniler, *"Taşnak hizmetkârları Halep'te Şam'la, Beyrut'la bu iki merkez arasında mekik dokurlar. Bunlar hain Haço, hain Dirikli İlyas, hain Akit ve Resul, Seyithan,*[72] *Degeri reisleri Kador ve Sait, Diyarbekirli Cemil Paşa oğulları Ekrem, Kadri ve Mehmet, Kamışlı'da Nakşi Şeyhi Ahmet ve Şeyh Beşir'di. Bu kişiler normalde Türkiye ile Fransa arasında imzalanan potokole göre huduttan 50 km. uzakta yaşamaya tabi insanlar olmalarına rağmen hududun hemen üzerindeki köylere kadar sokulabilmekteydiler."*[73] Bu sayılan kişiler yukarıda değindiğimiz Ermenilerle Kürtçülerin dış destekli olarak kurdukları Hoybun Cemiyetinin mensupları idi.

[71] Hakkı, "Yalnız...", *Hâkimiyeti Milliye*, 24 Aralık 1931.
[72] Seyithan çete sahibiydi. Çetesi 3 Mayıs 1931'de Muş'un Molla Nusret köyünü basarak eşkıyalığa başlamıştı. Ardından bir ay kadar Erzurum, Kars ve Bayazıt vilâyetleri dâhilinde eşkıyalık yapmıştı. Seyyar takip müfrezelerinin takibi sayesinde Türkiye dâhilinde daha fazla tutunamayacağını anlayınca Suriye'ye kaçmıştı. Bkz. BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 128 923 6 s. 25.
[73] Hakkı, "Yalnız...", *Hâkimiyeti Milliye*, 24 Aralık 1931.

## SONUÇ

Türkiye ile Suriye arasındaki sınırların hukuken ve fiilen çizilmesi 1921 yılında başlayan ve 1930 yılına kadar devam eden bir sürecin sonunda mümkün olabilmişti. İki devlet arasında bu meselenin onca sene uzayıp gitmesinin en önemli sebebi Suriye'nin o tarihlerde Fransızlarca yönetiliyor olmasıydı. Fransa, Türkiye ile yaşadığı diğer bazı sorunları kendi lehine çözüme kavuşturmak ve Türkiye üzerinden beslediği siyasi emeller uğruna Türkiye ve Suriye arasındaki bu sınır sorununun yıllarca çözülmesini engellemiştir. Hatta Fransa hem Suriye'deki kalıcılığını artırmak hem de Türkiye'ye karşı baskı unsuru olarak kullanmak üzere sınıra yakın yerlere Ermenilerle Türk devleti ile bir sebeple arasını bozmuş Kürtçüleri ve eşkıyaları yerleştirmiştir. Bunların bu topraklara yerleşmesinde Fransız makamlar maddi manevi her türlü desteği vermekten çekinmemiştir. Günümüzde Suriye'nin kuzeyinde yer alan birçok yerleşim birimi 1920'li yıllarda harita bile yokken bunlar, beş-on yıl gibi çok kısa bir süre zarfında sayıları binlerle ifade edilen nüfusa sahip olmuşlardı. Bu çalışmada görülmüştür ki zikrettiğimiz Ermeni, Kürtçü unsurlar ile eşkıyalar, sınırın güney tarafında aynı beldelerle yaşamışlar ve Hoybun Cemiyeti gibi cemiyetler kurarak Türkiye'ye karşı birlikte hareket etmişlerdir. Bu kişilerin ortak paydası Türkiye karşıtlığı ve düşmanlığıydı. İşte Fransızlar da bu kişileri menfaatleri uğruna kullanmaya çalışmıştır. Bu kişilerin geçimlerini sağlamalarında ve dolayısıyla sınırın diğer tarafında yeni yerleşim birimleri, şehirler kurulumunda en önemli maddi güç kaçakçılıktan elde edilen gelirdi. O yılların şartları dolayısıyla engellenemeyen kaçakçılık yüzünden sınırın üst tarafındaki yasal ticaret 1931 yılında neredeyse bitme noktasına gelmişti.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

### 1. Arşiv Belgeleri

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 112 758 4.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0 Yer No:128 6 923 s. 22.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 110 740 17.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 1.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 4.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 5.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 6.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 113 771 7.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 116 805 6.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 128 923 6 s. 25.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 147 48 9.

BCA, Fon Kodu: 30 10 0 0, Yer No: 69 454 29.

BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1 Yer No:12 76 17.

BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1, Yer No: 12 77 1.

BCA, Fon Kodu: 30 18 1 1, Yer No:18 27 3.

BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0, Yer No: 1580 440 2 lef 6.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (BOA) *Meclis-i Vükelâ Mazbatası,* 198/163.

**2. Gazeteler**

Ayın Tarihi

Resmî Ceride

Hâkimiyeti Milliye

Vakit

**3. Diğer Kaynaklar**

Alakom, R. (2011). *Xoybûn Örgütü ve Ağrı Ayaklanması*. Avesta yayınları.

Behçet Cemal. (t.y.). *Şeyh Sait İsyanı*. Sel yay.

Şimşir, B. (1991). *İngiliz Belgeleriyle Türkiye'de "Kürt Sorunu" (1924-1938) Şeyh Sait, Ağrı ve Dersim Ayaklanmaları*. 2. Baskı. TTK yay.

*Bir Türk Subayının Ağrı İsyanı Anıları*. (2011). (haz. Rohat Alakom). Avesta yayınları.

Cebesoy, A. F. (2007). *Siyasi Hatıralar Büyük Zaferden Lozan'a Lozan'dan Cumhuriyete I-II.* (haz. Osman Selim Kocahanoğlu).

Üçok, C. (1961). *Siyasal Tarih 1789-1950*.

*Ermeni Komitelerin Âmâl ve Harekât-ı İhtilâliyesi, İlân-ı Meşrutiyetten Evvel ve Sonra* (1332).

Uras, E. (1976). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*.

Develioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Aydın kitabevi.

Halaçoğlu, Y. (2004). *Ermeni Tehciri*.

Hallı, R. (1972). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar (1924-1938).* Genelkurmay basımevi.

Beşikçi, İ. (1970). *Doğu Anadolu'nun Düzeni Sosyo-Ekonomik ve Etnik Temeller*. e yay.

Soysal, İ. (1989). *Tarihçeleri ve Açıklamaları ile Birlikte Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları, (1920-1945).* C 1. TTK yayınları.

Kadri Cemil Paşa (Zinar Silopî). (1991). *Doza Kurdistan (Kürdistan Davası) Kürt Milletinin 60 Yıllık Esaretten Kurtuluş Savaşı Hatıraları*. (haz. Mehmet Bayrak. Özge yayınları.

Kalafat, Y. (1992). *Şark Meselesi Işığında Şeyh Sait İsyanı Olayı, Karakteri, Dönemi'ndeki İç ve Dış Olaylar.* Boğaziçi yayınları.

Gürün, K. (1983). *Ermeni Dosyası.*

Köse, R. (2019). *CHP ve DP Hükûmetleri Dönemlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçaş, M. S. (1990). *Kürtlerin Kökeni ve Güneydoğu Anadolu Gerçeği*.

Bruinessen, M. V. (2013). *Ağa, Seyh, Devlet*. İletisim yay.

Okur, M. A. (2009). Emperyalizmin Ortadoğu tecrübesinden bir kesit: Suriye'de Fransız mandası. *Bilig*, 137-156.

Gönlübol M. & Sar, C. (1997). *Atatürk ve Türkiye'nin Dış Politikası (1919-1938).* Atam yay.

Yeğen, M. (2013). *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*. İletişim yay.

Yüksel, M. (2016). Suriye, Halep, Musul, Zor ve Urfa bölgelerinde ermenilere yönelik iskân uygulamaları (1915-1917). *Ermeni Araştırmaları*, 54, 71-114.

Öke, M. K. (2002). *Musul-Kürdistan Sorunu 1918-1926.* Bilge Karınca yayınları.

Mumcu, U. (t.y.). *Kürt- İslam Ayaklanması 1919-1925.* Tekin yay.

Yamaç, M. (2018). Fransız Diplomatik Belgelerinde Türkiye-Suriye Sınır Sorunu (1918-1940). *Belleten,* 82, 1153-1174.

Uluğ, N. H. (2011). *Derebeyi ve Dersim*. Kaynak Yay., 3. basım.

Naşit Hakkı. (1931). Akçakale'den Urfa'yı emmek isteyenler. *Hâkimiyeti Milliye*, 22 Aralık 1931.

Naşit Hakkı. (1931). Bir istikamete ne kadar kaçak deposu tahşit ettiler**.** *Hâkimiyeti Milliye*, 18 Aralık 1931.

Naşit Hakkı. (1931). Cenup hududumuza dizilen kaçakçı yurtları. *Hâkimiyeti Milliye,* 17 Aralık 1931.

Naşit Hakkı (1931). Ermeni Cerablus'u, Ermeni Arappunar'ı iki kaçakçı yuvası daha!. *Hâkimiyeti Milliye*, 20 Aralık 1931.

Naşit Hakkı (1931). Resülayın kaçakçıları. *Hâkimiyeti Milliye*, 21 Aralık 1931.

Naşit Hakkı. (1931). Yalnız kaçakçı değil, hain ve şakı.... *Hâkimiyeti Milliye,* 24 Aralık 1931.

Göyünç, N. (1983). *Osmanlı İdaresinde Ermeniler*.

Umar, Ö. O. (2004). *Osmanlı Yönetimi ve Fransız Manda İdaresi Altında Suriye* (1908-1938). Atatürk Araştırma Merkezi yayınları.

Örgeevren, A. S. (2002). *Şeyh Sait ve Şark İstiklâl Mahkemesi*. (haz. Osman Selim Kocahanoğlu). Temel yay.

Bedirhan, P. S. (1994). *Kürt Davası ve Hoybun*. (çev. Dilara Zîrek). Med yay.

Karacakaya, R. (2005). *Ermeni Meselesi/ Kronoloji ve Kaynakça*. Gökkubbe yayınları.

Sarınay, Y. (1996). Hoybun cemiyeti ve Türkiye'ye karşı faaliyetleri. *Atam Dergisi*.

Şadillili, V. (1980). *Türkiye'de Kürtçülük Hareketleri ve İsyanlar 1*. Kon yay.

Tan, A. (2012). *Kürt Sorunu*. Timaş yayınları 13. baskı.

*TBMM Zabıt Ceridesi*. (1976). Devre: II, C: 14, İçtima Senesi II. TBMM matbaası.

*TBMM Zabıt Ceridesi*. (1976). Devre: II, İçtima Senesi II. TBMM matbaası.

"Suriye'de Neler Oluyor". *Vakit,* 12 Ağustos 1931.

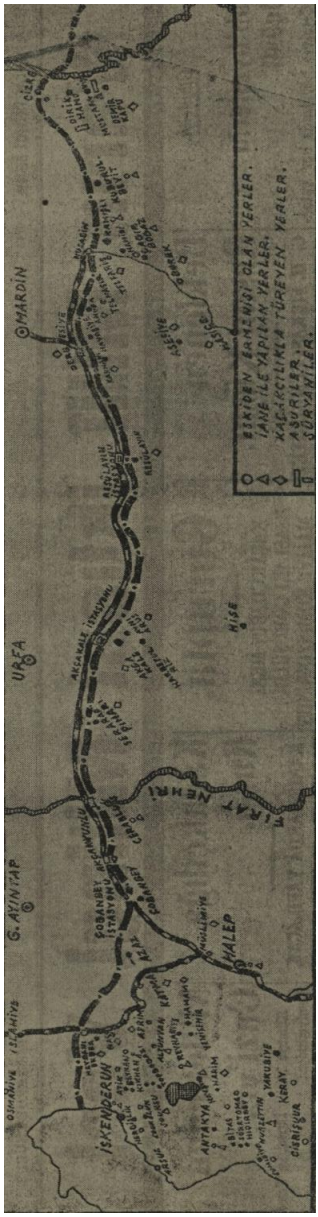
Mehmet Asım. *Suriyeye Ermeni İskânı*. Vakit, 13 Ağustos 1931.

Mehmet Asım. "Şüpheli Bir Sual". *Vakit,* 14 Ağustos 1931.

"Dâhiliye Vekili Şehrimize Geldi". *Hâkimiyeti Milliye*, 9 Aralık 1931.

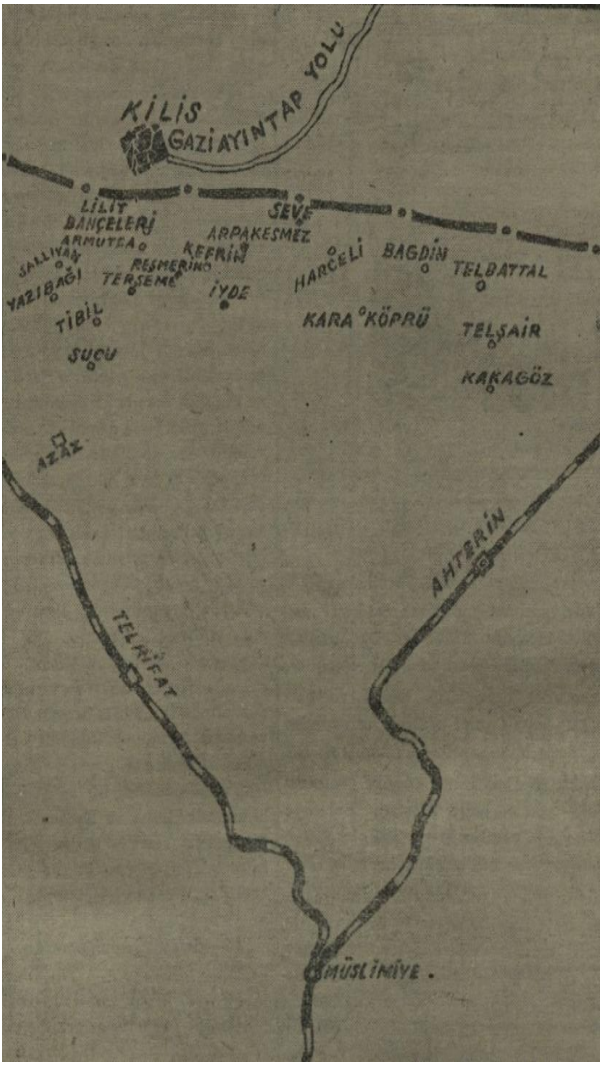
"Dâhiliye Vekilinin Şark Seyahati". *Hâkimiyeti Milliye*, 25 Kasım 1931.

**EKLER**




Ek 1: Türkiye'nin Güney sınırlarında dizilen kaçakçı yurtları

*Kaynak: Hâkimiyeti Milliye, 17 Aralık 1931.*




Ek 2: Kilis'in karşısında Türkiye sınıra 5-6 kilometre mesafede kaçak depoları olan köyler

*Kaynak: Hâkimiyeti Milliye, 18 Aralık 1931*

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3127-3159.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3127-3159.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.41785

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 15.02.2020
**Kabul Tarihi:** 01.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 15.02.2020
**Accepted:** 01.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Ergün, A. & Külekci, E. (2020). Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kavramsal Anlama Üzerindeki Etkisi. *Journal of History School,* 48, 3127-3159.

# KAVRAM KARİKATÜRÜ DESTEKLİ PROBLEME DAYALI FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK (FeTeMM) ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE KAVRAMSAL ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ[1]

**Ayşegül ERGÜN[2] & Erhan KÜLEKCİ[3]**

## Öz

Ülkemizin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini arttırması için, öğrencilerin FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) etkinliklerini deneyimlemeleri önemlidir. Bu araştırmanın amacı, kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada, tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Manisa ilinin Akhisar ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 17 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Veri analizinde non parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma, bilim uygulamaları dersinde haftada iki ders saati süresince toplamda 10 hafta ve 20 saat olarak

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale Doç. Dr. Ayşegül ERGÜN danışmanlığında Erhan KÜLEKCİ tarafından hazırlanan "Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretimi Üzerindeki Etkileri" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[2] Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, ergunaysegul@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1481-4019

[3] Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Cemil Atlas Ortaokulu, erhankulekci87@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5868-2783

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal anlama düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisinin, akademik başarıları üzerindeki etkisine kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin uygulamalar sonrasındaki akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, FeTeMM etkinliklerinde probleme dayalı öğrenmenin etkili kullanımı hakkında önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme, FeTeMM etkinlikleri, kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme, mühendislik tasarım süreci

## Effect of Concept Cartoon Assisted Problem Based Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Activities on the Academic Success and Conceptual Comprehension

## Abstract

It is important for students to experience STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) activities for our country to be able to increase their scientific research capacity and economic progress. The aim of this research was to determine the effect of problem based STEM activities aided by concept cartoons on academic success and conceptual comprehension levels of fifth grade middle school students. In the research, the single group pre-test and post-test experimental design was used. The participants the research was consisted of 17 fifth grade students who were receiving education at a state school in the Akhisar district of the city of Manisa in the fall semester of the 2017-2018 academic year. The data of the research were collected with the academic success test and conceptual comprehension test developed by the researchers. In the analysis of data, non-parametric tests were used. The study was carried out in a total of 20 hours for 10 weeks in the science applications lesson which was given for two lesson hours per week. It was determined that the performed activities resulted in a statistically significant increase in the academic success and conceptual comprehension levels of the participating students. In addition, it was found that the effect of problem based STEM activities aided by concept cartoons conceptual comprehension is more positive compared to its effect on academic success. No statistically significant difference was detected between the female and male students' academic success and conceptual comprehension levels after the practical activities. In the light of the obtained results, recommendations were made about the effective use of problem based learning in the STEM activities.

**Keywords:** Concept cartoon assisted problem based learning, STEM activities, measuring force and friction, engineering design process

## GİRİŞ

21. yüzyılın dünyasında, öğrencilerin geleceğe hazırlanmalarında girişimcilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi beceriler oldukça önem kazanmıştır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009). Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim yaklaşımlarından birisi olan STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi, öğretim programlarında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) disiplinlerinin bütünleştirilmesini ifade etmektedir (Berry, Chalmers ve Chandra, 2012). Pedagojik anlamda, FeTeMM alanlarının iki veya daha fazlasının bütünleştirilmesi çabaları 2000'li yıllardan önce başlamıştır (Karataş, 2017). FeTeMM denilince ayrı disiplinler ve onların uğraş alanlarından ziyade kompleks bir problemin disiplinler arası bir yaklaşımla çözümü ve bunun eğitimi akla gelmektedir (Rogers ve Portsmore, 2004). İlköğretimde FeTeMM eğitimi yaklaşımını savunanlar, gerçek dünya problemlerini içeren konuların, öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırabileceğini ve böylece FeTeMM alanlarında kariyer yapmak isteyen öğrenci sayısında da artış olacağını belirtmektedirler (Dugger, 2010).

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), gerçek yaşamdan bir problemin anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi sürecinde, iletişim ve işbirliği gibi becerilerin de geliştirildiği öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Hung, Jonassen ve Liu, 2008). PDÖ sürecinde öğrencilerin, birden fazla çözümü olan yapılandırılmamış problemleri araştırırken, konuyla ilgili kavramları öğrendikleri, problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri belirtilmektedir (Hmelo-Silver, 2004). FeTeMM eğitiminde, günlük yaşamda karşılaşılması olası, tek bir disiplinin çözemediği problemleri disiplinler arası bir yaklaşımla çözebilecek becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığından (Bybee, 2014), PDÖ'nün, FeTeMM eğitimi için oldukça uygun bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Sadler, Coyle ve Schwartz, 2000). PDÖ'de öğrencilerin problemleri çözmek için geliştirdikleri modeller veya yapılandırıcı ve yaratıcı etkinlikler, öğrencilerin problemi disiplinler arası bir yaklaşımla ele almalarını sağlar (Smith ve Starfield, 1993). PDÖ, mühendislik tasarım sürecini içeren FeTeMM etkinlikleri ile bir arada kullanıldığında, öğrencilerin içerik bilgilerinin artmasını ve disiplinler arası öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilmektedir (Hmole-Silver, 2004).

Alan yazında, PDÖ yönteminin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenerek kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda probleme dayalı öğrenme yöntemi, bilgisayar destekli (Belland, 2010; Chang, 2001; Ertmer vd.,

2009), kavram haritaları destekli ( Johnstone ve Otis, 2006; Zwaal ve Otting, 2012), argümantasyon destekli (Yıldırım ve Can, 2018), kavram karikatürü destekli (Balım vd., 2012; Balım, Çeliker, Türkoğuz, Evrekli ve Ekici, 2015; İnel, 2012; İnel ve Balım, 2011; Oluk ve Özalp, 2007) olarak farklı öğretim düzeylerinde uygulanmıştır. Fen eğitiminde, öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla kullanılan kavram karikatürleri, öğrencilerin konu hakkında bilimsel ve alternatif bir bakış açısı kazanmalarına ve konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Naylor ve Keogh, 2013). Kavram karikatürleri, olaylar üzerinde düşünen veya tartışan üç ya da daha fazla karakterin bulunduğu, öğrencilerin bilimsel kavramlarla günlük hayat arasında ilişki kurmalarına yardım eden, görsel araçlardır (Şaşmaz Ören, Karatekin, Erdem ve Ormancı, 2012). Karikatürler, sadece güldürme amaçlı kullanılırken, kavram karikatürleri, öğrencilerin eğlenerek bilgilerini sorgulamalarını sağlamak için kullanılmakta ve fen öğretimini somutlaştırarak, öğretim sürecine çeşitlilik katmaktadır (Yaman, 2012). Fen öğretiminde kullanılan etkinliklerinin amacı, sadece akademik başarının arttırılması değil aynı zamanda fen kavramlarının anlamlı bir şekilde öğrenilmesidir (Chiu, Guo ve Treagust, 2007). Kavram karikatürleri, öğrencilerin öğrenilen konu ile ilgili kavramları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaya yönelik etkinliklere daha istekli bir şekilde katılmalarında etkili bir öğretim aracıdır (Kabapınar, 2005). Bu bağlamda araştırmada gerçekleştirilen FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları yanında kavramsal anlamaları üzerinde de etkili olması hedeflendiğinden PDÖ yöntemi kavram karikatürleri ile desteklenmiştir.

Yapılan araştırmalarda, FeTeMM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Büyükdede ve Tanel, 2018; Gülhan ve Şahin, 2016; Konca Şentürk, 2017; Yılmaz Baltabıyık, 2019). Büyükdede ve Tanel (2018) çalışmalarında, iş, enerji ve itme, momentum konularına yönelik olarak uyguladıkları FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Diğer bir araştırmada, FeTeMM etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun kavramsal anlama testi puanlarının, kontrol grubunun kavramsal anlama testi puanlarından yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Konca Şentürk, 2017). Gülhan ve Şahin (2016), FeTeMM entegrasyonunun beşinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, deney grubunun kavramsal anlama düzeyinin kontrol grubundan daha fazla olduğunu ve bu farkın anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz Baltabıyık (2019) araştırmasında, FeTeMM uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin kuvvet – hareket ve ışığın madde ile etkileşimi

konularına yönelik kavramsal anlama düzeylerini, olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında, FeTeMM eğitiminde PDÖ yaklaşımının kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Dischino, DeLaura, Donnelly, Massa ve Hanes, 2011; Doğanay, 2018; Lou, Shih, Diez ve Tseng, 2011; Rehmat, 2015; Sarı, Alıcı ve Şen, 2018; Topsakal, 2018). Öğrencilerin FeTeMM kariyerlerine yönelik ilgilerini arttırmak amacıyla yapılan bir araştırmada, PDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme, işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Dischino vd., 2011). Diğer bir araştırmada, PDÖ yönteminin FeTeMM entegrasyonunun sağlanmasında, öğrencilerin FeTeMM'e yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve gelecekteki kariyerlerini planlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir (Lou vd., 2011). FeTeMM eğitiminde PDÖ'nün öğrencilerin alan bilgisi, eleştirel düşünme ve FeTeMM'e yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada ise, deney grubundaki öğrencilerin FeTeMM'e yönelik tutumlarının ve üst düzey düşünme becerilerinin, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir (Rehmat, 2015). Sarı vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, sekiz hafta yürütülen probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, beşinci sınıf öğrencilerinin FeTeMM disiplinlerine yönelik tutumlarını, FeTeMM kariyer algılarını ve FeTeMM alanları meslek ilgilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada, probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri ile eğitim alan yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve fene yönelik tutumlarının, yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğanay, 2018). Bilim uygulamaları dersinde gerçekleştirilen probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, yedinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada ise, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Topsakal, 2018).

Alanyazında, kavram karikatürü ile desteklenmiş probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını (İnel, 2012; İnel ve Balım, 2011), kavramsal anlama düzeylerini (Balım, Çeliker, Türkoğuz, Evrekli ve Ekici, 2015; İnel, 2012) ve problem çözme becerisi algılarını (Balım vd., 2015) olumlu etkilediğini belirten araştırmalar yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en önemli uygulamalarından birisi olan PDÖ'de, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve konu ile ilgili temel kazanımları edinmelerini sağlamak için günlük hayattan problemler kullanılır (Demirel ve Turan, 2010). FeTeMM eğitiminde gerçekleştirilecek etkinlikler kapsamında ise öğrencilerin günlük hayattan problem durumlarını

mühendislik tasarım sürecinde ele almaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda PDÖ'nün, FeTeMM etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir yaklaşım olabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmada, FeTeMM etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde kavram karikatürleri ile desteklenen PDÖ yaklaşımının kullanılması sonucunda elde edilecek bulguların, kavram karikatürü destekli PDÖ yönteminin, FeTeMM etkinlikleri ile bir arada kullanıldığı bir araştırmaya rastlanılmadığından önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilecek sonuçların, gerek araştırmacılara gerekse FeTeMM etkinliklerini sınıflarında gerçekleştirecek öğretmenlere ileri araştırmalar ve uygulamalar noktasında kaynak olması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, beşinci sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesine yönelik olarak tasarlanan FeTeMM etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
2. Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Araştırmada, tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma desenidir. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende, bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçümler gerçekleştirilir (Can, 2014). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, en zayıf deneysel desenlerden biridir. Ancak yeni bir eğitim yaklaşımının uygulandığı araştırmalarda, tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin, araştırmanın doğasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Creswell, 2012). Mühendislik tasarım sürecinde gerçekleştirilen kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri, beşinci sınıf öğrencileri için yeni bir eğitim yaklaşımı olduğundan, bu araştırmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

### Araştırma etiği

Bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen bütün kurallara uyulmuştur. Yönergede "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri araştırmada gerçekleştirilmemiştir. Araştırmaya ait etik kurul izni, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 20.02.2017 tarihli ve E. 15031 sayı numaralı belgesi ile alınmıştır.

### Araştırmanın katılımcıları

Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinin Akhisar ilçesindeki bir devlet okulunda bilim uygulamaları dersini alan 17 (9 erkek, 8 kız) beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri toplama araçları

### Akademik başarı testi

Araştırmada kullanılan başarı testi, araştırmacılar tarafından beşinci sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesinin kazanımları göz önünde bulundurularak, farklı kaynaklardan (Akter, Arslan ve Şimşek, 2017; Üstündağ, Düzgünoğlu ve Akyüz, 2017) yararlanılarak hazırlanan 35 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmanın gerçekleştirildiği okulda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören ve ulaşılabilen 330 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Başarı testlerinin geçerliğini sağlamak için yapılan madde analizinde (Tan, 2014) seçilen örneklemin, madde sayısının en az iki katı, tercihen 10 katı olması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle geçerlik ve güvenirlik için 350 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş ve ulaşılan 330 öğrencinin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen, başarı testindeki her bir soruya ait madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indeksi değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**
Başarı Testi Sorularının Madde Güçlük ve Ayırıcılık İndeksi Değerleri

| **Madde Numarası** | **Doğru Yanıt** | **Madde Güçlüğü ($p_j$)** | **Ayırıcılık İndeksi ($r_{jx}$)** |
|---|---|---|---|
| 1. | D | 0.87 | 0.29 |
| 2. | C | 0.93 | 0.17 |
| 3. | D | 0.78 | 0.45 |
| 4. | B | 0.45 | 0.23 |
| 5. | B | 0.38 | 0.30 |
| 6. | D | 0.76 | 0.42 |
| 7. | A | 0.81 | 0.49 |
| 8. | C | 0.69 | 0.68 |
| 9. | A | 0.30 | 0.30 |
| 10. | A | 0.78 | 0.42 |
| 11. | A | 0.52 | 0.64 |
| 12. | B | 0.73 | 0.47 |
| 13. | D | 0.36 | 0.23 |
| 14. | D | 0.66 | 0.60 |
| 15. | B | 0.83 | 0.35 |
| 16. | A | 0.49 | 0.60 |
| 17. | D | 0.40 | 0.42 |
| 18. | B | 0.45 | 0.60 |
| 19. | B | 0.39 | 0.34 |
| 20. | B | 0.44 | 0.51 |
| 21. | C | 0.35 | 0.09 |
| 22. | C | 0.59 | 0.53 |
| 23. | D | 0.61 | 0.54 |
| 24. | D | 0.47 | 0.60 |
| 25. | C | 0.45 | 0.47 |
| 26. | C | 0.44 | 0.56 |
| 27. | A | 0.38 | 0.59 |
| 28. | A | 0.52 | 0.56 |
| 29. | C | 0.45 | 0.44 |
| 30. | C | 0.41 | 0.54 |
| 31. | B | 0.41 | 0.38 |
| 32. | C | 0.42 | 0.41 |
| 33. | D | 0.53 | 0.44 |
| 34. | D | 0.48 | 0.54 |
| 35. | B | 0.64 | 0.38 |

Tablo 1 incelendiğinde, testteki maddelerin güçlük indeksi değerlerinin 0.30 ile 0.93 arasında, ayırıcılık indeksi değerlerinin ise 0.09 ile 0.68 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlük indeksinin 0'a yakın olması, maddenin

zor olduğunu, 1'e yakın olması ise maddenin kolay olduğunu göstermektedir ve her bir madde için p değerinin 0.40-0.60 aralığında olması tercih edilmektedir. Bir testin ortalama madde güçlük indeksinin de bu aralıkta olması gerekmektedir (Gömleksiz ve Erkan, 2010). Genel olarak, p değeri 0.20-0.90 arasında olan maddeler iyi ve kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir ve p değeri bu aralığın dışında kalan maddeler testten çıkarılmalıdır (Boopathiraj ve Chellamani, 2013). Buna göre, test maddelerinin güçlük indekslerinin 0.20-0.90 aralığında olduğu görülmektedir ve hesaplanan ortalama madde güçlük indeksi de (p = .547) bunu desteklemektedir.

Bir testteki maddelerin, madde ile ölçmesi beklenilen özelliğe sahip olan ve olmayanları birbirinden ayırt edebilme gücü, ayırıcılık indeksi olarak adlandırılır. Madde ayırıcılık indeksinin olabildiğince +1'e yakın olması istenir, çünkü böyle maddeler bütün test için ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayanları ayırt edebilen maddelerdir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2011). Ayırıcılık indeksi 0.40 ve üzerinde olan maddelerin ayırt etme gücü yüksek, 0.20 ile 0.39 arasında ayırıcılık indeksi olan maddelerin ayırt etme gücü orta, 0.19 ve altında olan maddelerin ayırt etme gücü düşüktür (Tan, 2014). Tablo 1'deki verilere göre, ayırt etme gücü 0.39 ve altında olan 10 madde (1., 2., 4., 5., 9., 13., 15., 19., 21. ve 35. maddeler) testten çıkarılarak soru sayısı 25'e indirilmiştir. Madde ayırt etme gücü eşit olan 31. ve 35. maddelerden seçim yapılırken madde güçlüğü 0,50'ye en yakın olan 31. madde seçilmiştir. 25 sorudan oluşan başarı testine ait geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**
Başarı Testine Ait Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

| | |
|---|---|
| Ortalama madde güçlüğü | 0.55 |
| Ortalama ayırtedicilik indeksi | 0.54 |
| Ortalama nokta çift serili korelasyon katsayısı | 0.46 |
| $KR_{20}$ güvenirlik katsayısı | 0.84 |
| Standart sapma | 5.45 |

Tablo 2'ye göre, 25 sorudan oluşan teste ait KR 20 güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2017)'e göre bir testin KR 20 güvenirlik katsayısının 0.70 ve üstü değerde olması testin güvenilirliği için yeterlidir. Testin ortalama madde güçlüğü değeri (0.55), 0.40-0.60 aralığında ve testin ortalama ayırtedicilik indeksi (0.54), 0.40 değerinin üzerindedir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Belirtke tablosu hazırlamak, bir ölçme aracının kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu amaçla araştırmada kullanılacak başarı testine ilişkin, fen bilimleri dersi öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlara göre hazırlanan belirtke tablosu Tablo 3'te sunulmuştur. Hazırlanan belirtke tablosu ve sorular fen bilgisi eğitiminde uzman iki akademisyen ve bir fen bilgisi öğretmeninin görüşüne sunularak alınan görüşler doğrultusunda başarı testine son şekli verilmiştir.

**Tablo 3.**
Başarı Testine Ait Kazanımlar ve İlgili Soru Numaraları

| **Kazanım** | **İlgili Soru Numaraları** |
|---|---|
| Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer. | 2,3,5,7,8 |
| Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. | 1,10,17,18,20 |
| Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. | 6, 10, 11, 18, 25 |
| Kuvvetin, cisimlere hareket kazandırmasına ve cisimlerin şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapar. | 14, 16, 19 |
| Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir. | 4,6,9,11,12,13,15,21,23 |
| Katı, sıvı ve gaz ortamların maddeye sürtünme kuvveti uygulayacağını fark eder. | 22, 24, 25 |

**Kavramsal anlama testi**

Araştırmacılar tarafından, fen bilimleri dersi öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlara uygun olarak hazırlanan test, üç adet kavram karikatürü içeren (1., 2. ve 6. maddeler) soru, beş adet iki aşamalı (3., 4., 5., 7. ve 8. maddeler) soru olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmanın gerçekleştirildiği okulda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören ve ulaşılabilen 354 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kavramsal anlama testine ait maddelerin değerlendirilmesinde Ören, Karatekin, Erdem ve Ormancı (2012) tarafından oluşturulan değerlendirme kriterleri kullanılmış ve bu kriterler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**
Kavramsal Anlama Testi Değerlendirme Kriterleri

| **Değerlendirme Kriteri** | **Puan** | **100'lük puan** |
|---|---|---|
| Doğru Cevap – Doğru Açıklama | 3 | 100 |
| Doğru Cevap – Kısmen Doğru Açıklama | 2 | 67 |
| Yanlış Cevap – Doğru Açıklama | 2 | 67 |
| Doğru Cevap – Yanlış Açıklama | 1 | 34 |
| Yanlış Cevap – Kısmen Doğru Açıklama | 1 | 34 |
| Yanlış Cevap – Yanlış Açıklama | 0 | 0 |
| **Puanlama Kriteri** | | |
| **Doğru Açıklama:** Cevabın bilimsel olarak tüm yönleriyle ifade edildiği açıklama<br>**Kısmen Doğru Açıklama:** Cevabın bilimsel olarak tüm yönleriyle ifade edilemediği ya da kavram yanılgısı içeren açıklama<br>**Yanlış Açıklama:** (1) Cevabın bilimsel olarak tamamen yanlış olduğu, (2) ilgisiz olduğu, (3) cevabın aynen tekrarlandığı, (4) tamamen kavram yanılgısından oluşan açıklamalar, (5) boş bırakma | | |

Yapılan analiz sonucunda teste ait güvenirlik katsayısı değeri (Cronbach alpha= 0.73) olarak hesaplanmıştır. Testin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olmasının, testin güvenilirliği için yeterli olduğu belirtildiğinden (Büyüköztürk, 2017) araştırmada kullanılan kavramsal anlama testinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Belirtke tablosu hazırlamak, ölçme aracının kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu amaçla araştırmada kullanılacak kavramsal anlama testinin, fen bilimleri dersi öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanımlara göre hazırlanan belirtke tablosu Tablo 5'te sunulmuş; tabloda ayrıca her bir sorunun "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesindeki kazanımlara yönelik olarak, öğrencilerde belirlemeyi amaçladığı kavram yanılgılarına da yer verilmiştir.

**Tablo 5.**
Kavramsal Anlama Testine Ait Kazanımlar, Kavram Yanılgıları ve İlgili Soru Numaraları

| **Kazanım** | **Kavram Yanılgısı** | **İlgili Soru Numaraları** |
|---|---|---|
| Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer. | Dinamometre ile cisimlerin kütlesi ölçülür. | 6 |
| Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar. | Dinamometre yapımında kırılgan madde kullanılabilir | 5 |
| Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. | Sadece katı ortamlarda sürtünme vardır. | 1 ve 2 |
| Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. | Fayans zeminde çok fazla sürtünme olduğu için cisimler daha kolay hareket eder. | 2,3 ve 7 |
| Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir. | Gemilerin uç kısmının sivri olması sürtünmeyi arttırmak içindir. | 3,4 ve 8 |

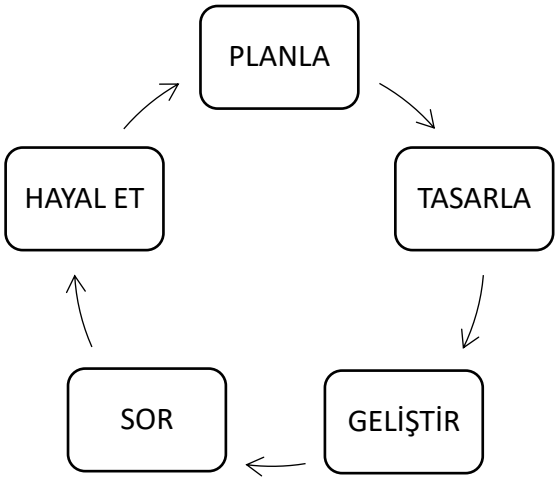
### Veri analizi

Araştırmada kullanılan akademik başarı testinin madde analizi ve güvenirlik analizi TAP (Test Analysis Program) yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Kavramsal anlama testinin güvenirlik analizi için Cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. Her iki testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda $p < .05$ olduğundan verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı sayısı da 30'un altında olduğundan analizlerde gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Akademik başarı testi ve kavramsal anlama testi puanları toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### Uygulama

Araştırmada, kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri, mühendislik tasarım süreci kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öncelikle öğrencilere, mühendislik tasarım sürecinin ne olduğu ve mühendislik tasarım sürecinin basamakları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmada uygulanan mühendislik tasarım süreci basamakları (Engineering is Elementary [EiE], 2018) Şekil 1'de verilmiştir.




**Şekil 1.** Mühendislik Tasarım Süreci Basamakları (EiE, 2018)

Şekil 1'de görüldüğü üzere, öğrenci ilk olarak probleme dayalı öğrenme senaryosundaki problem veya problemleri tespit etmek için soru sormalıdır. Ardından probleme ilişkin çözüm yollarını hayal gücünü kullanarak düşünmeli ve bu aşamada gerekirse farklı kaynaklardan bilgi edinmek amaçlı araştırma yapmalıdır. Üçüncü basamak, öğrencinin hayal gücünü kullanarak ve elde ettiği bilgilere dayanarak problemin çözümü için plan yapmasını; dördüncü basamak ise planladığı çözümü tasarlamasını içermektedir. Son basamakta ise, öğrenci yaptığı tasarımın, probleme çözüm getirip getirmediğini dener ve denemeleri sonucunda tasarımını yeniden geliştirip düzeltir.

Araştırmada kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri, beşinci sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesi kapsamında ve Şekil 1'deki mühendislik tasarım süreci basamakları doğrultusunda Tablo 6'da verilen zaman çizelgesine göre uygulanmıştır. Araştırma, bilim uygulamaları dersinde haftada iki ders saati süresince toplamda 10 hafta ve 20 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Bilim uygulamaları dersi seçmeli bir ders olduğundan bu derste gerçekleştirilen uygulamalarda belli bir süre kısıtlaması bulunmamaktadır. Uygulamalarda kullanılan probleme dayalı öğrenme senaryolarındaki kavram karikatürleri hazırlanırken, senaryoda yer alan kazanımlara ilişkin var olan

kavram yanılgıları dikkate alınmıştır. Örneğin birinci senaryoda, havada hareket eden cisimlere etki eden bir kuvvet olup olmadığı, bu kuvvetin yönü, büyüklüğü ve cisimlere nasıl etki ettiği gibi kavramlara paraşüt örneği üzerinden karikatürde yer verilmiştir. İkinci senaryoda yer alan karikatürde ise, mühendis, mühendislik ve teknoloji kavramlarına yönelik kavram yanılgılarına yer verilmiştir. Hazırlanan kavram karikatürü destekli PDÖ senaryoları, fen bilgisi eğitiminde uzman iki akademisyen ve bir fen bilgisi öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda, son şekli oluşturularak araştırmada kullanılan kavram karikatürü destekli PDÖ senaryoları Ek 1'de sunulmuştur.

**Tablo 6.**
Araştırmada Gerçekleştirilen Uygulamalar

| **Uygulama Süresi** | **Geçen Süre** | **Uygulamalar** |
|---|---|---|
| 1. hafta | 2 saat | Ön testlerin uygulanması |
| 2. ve 3. hafta | 4 saat | Mühendislik tasarım sürecinin kavratılması |
| 4. ve 5. hafta | 4 saat | Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme kuvveti konusunun PDÖ yöntemi ile kavratılması |
| 6., 7. ve 8. hafta | 8 saat | Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin (paraşüt tasarlama ve araba tasarlama) yapılması |
| 9. ve 10. hafta | 2 saat | Son testlerin uygulanması |

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ünite konularının PDÖ yöntemi ile ele alınmasından önce, öğrencilere ön testler uygulanmış ve mühendislik tasarım süreci kavratılmıştır. Daha sonra kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme senaryoları heterojen gruplara dağıtılmıştır. Öğrenciler bu senaryoları okuduktan sonra senaryonun altında bulunan sorulara grup arkadaşlarıyla öğretmen rehberliğinde tartışarak cevap vermeye çalışmışlardır. Öğrenciler senaryoda yer alan günlük yaşamdan probleme çözüm bulmak için çeşitli kaynaklardan araştırma yapmışlar ve sonraki hafta tasarım için gerekli malzemeleri getirmişlerdir. Tasarımlar, mühendislik tasarım süreci basamakları uygulanarak ders sürecinde tamamlanmıştır. Sürecin sonunda ise son testler uygulanmıştır. Öğrencilerin geliştirmiş oldukları tasarımlara ilişkin görseller Ek 2'de verilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

### FeTeMM etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testiyle karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**
Akademik Başarı Testi Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

| Son test Ön test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 3 | 5.50 | 16.50 | -2.475 | .013 |
| Pozitif Sıra | 12 | 8.63 | 103.50 | | |
| Eşit | 2 | | | | |

Tablo 7'deki bulgulara göre 3 öğrencinin ön test puanlarının, son test puanlarından yüksek olduğu, 12 öğrencinin son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek olduğu, 2 öğrencinin ise ön test ve son test puanlarının eşit olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z = -2.475$; $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önünde bulundurulduğunda, gözlemlenen farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu analiz sonuçlarına göre araştırmada uygulanan FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

### FeTeMM etkinliklerinin cinsiyete göre akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacı ile uygulama öncesinde akademik başarı testinden elde edilen puanlar cinsiyete göre Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**
Cinsiyete Göre Akademik Başarı Ön-test Puanlarının Mann – Whitney U Testi Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 8 | 7.38 | 59 | -0.955 | .34 |
| Kız | 9 | 9.63 | 77 | | |

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin sıra toplamının, erkek öğrencilerin sıra toplamından fazla olduğu, ancak toplamlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Sonuç olarak uygulama öncesinde kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Uygulama sonrası öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı testinden elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.**
Cinsiyete Göre Akademik Başarı Son-test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 8 | 8.63 | 69 | | |
| Kız | 9 | 8.38 | 67 | -0.108 | 0.914 |

Tablo 9'da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının ve sıra toplamlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin son test başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($Z = -0.108$; $p > .05$). Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**
Cinsiyete Göre Akademik Başarı Testine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | Ön Test Ortalama Puan | Son Test Ortalama Puan |
|---|---|---|
| Erkek | 33.50 | 50.50 |
| Kız | 38.50 | 47.50 |

Tablo 10'a göre erkek öğrencilerin ortalama puanları ön testte 33.50 iken son testte 50.50'ye yükselmiştir. Kız öğrencilerin ortalama puanları ön testte 38.50 iken son testte 47.50'ye yükselmiştir. Başarı artış oranları yüzde olarak hesaplandığında, erkek öğrencilerin başarılarının % 50.75 oranında arttığı, kız öğrencilerin başarılarının ise %23.38 oranında arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla

araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerin, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, erkek öğrencilerin başarıları üzerinde daha olumlu etki yarattığı söylenebilir.

**FeTeMM etkinliklerinin kavramsal anlama üzerindeki etkisine ilişkin bulgular**

Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testiyle karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.**
Kavramsal Anlama Testine Ait Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Son test Ön test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 1 | 2.50 | 2.50 | -3.391 | 0.001 |
| Pozitif Sıra | 15 | 8.90 | 133.50 | | |
| Eşit | 1 | | | | |

Tablo 11'deki bulgulara göre, bir öğrencinin ön test puanının son test puanından yüksek olduğu, on beş öğrencinin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu, bir öğrencinin ise ön test ve son test puanlarının eşit olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin kavramsal anlama testinden aldıkları ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z = -3.391$; $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önünde bulundurulduğunda, gözlemlenen farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada gerçekleştirilen FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

**FeTeMM etkinliklerinin cinsiyete göre kavramsal anlama üzerindeki etkisine ilişkin bulgular**

Araştırmada uygulanan FeTeMM etkinliklerinin, kız ve erkek öğrencilerinin kavramsal anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacı ile öncelikle öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön kavramsal anlama testine ait puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön

kavramsal anlama testinden elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**
Cinsiyete Göre Kavramsal Anlama Ön-test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 8 | 8.06 | 64.50 | | |
| Kız | 9 | 9.83 | 88.50 | -0.731 | 0.465 |

Tablo 12'ye göre, kız öğrencilerin kavramsal anlama ön testine ait sıra toplamı değerinin, erkek öğrencilerin sıra toplamı değerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarına rağmen, kız ve erkek öğrencilerin kavramsal anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($Z = -0.731$; $p > .05$).

Araştırmada uygulanan FeTeMM etkinliklerinin, kız ve erkek öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacı ile etkinliklerden sonra uygulanan kavramsal anlama testine ait puanlar Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.**
Cinsiyete Göre Kavramsal Anlama Son-test Puanlarının Mann – Whitney U Testi Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Erkek | 8 | 8.44 | 67.50 | | |
| Kız | 9 | 9.50 | 85.50 | -0.435 | 0.663 |

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin son test kavramsal anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($Z = -0.435$; $p > .05$). Öğrencilerin kavramsal anlama testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.**
Cinsiyete Göre Kavramsal Anlama Testine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

| Cinsiyet | Ön Test Ortalama Puan | Son Test Ortalama Puan |
|---|---|---|
| Erkek | 23.75 | 50.63 |
| Kız | 27.78 | 56.11 |

Tablo 14'e göre, erkek öğrencilerin ön testten aldıkları ortalama puan 23.75 iken son testte 50.63'e yükselmiştir. Kız öğrencilerin ön testten aldıkları ortalama puan 27.78 iken son testte 56.11'e yükselmiştir. Kavramsal anlama düzeyindeki artış oranlarını yüzde olarak hesapladığımızda, erkek öğrencilerin kavramsal anlamalarının %113.18 oranında arttığı, kız öğrencilerin kavramsal anlamalarının ise %101.98 oranında arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerin, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, erkek öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde daha olumlu etki yarattığı söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada probleme dayalı öğrenme yönteminin, kavram karikatürleri ile desteklenerek kullanılmasının ve FeTeMM etkinliklerinin mühendislik tasarım süreci basamaklarına göre PDÖ sürecinde yürütülmesinin, araştırmada elde edilen sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında FeTeMM etkinliklerinin probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği araştırmaların sonuçları (Dischino vd., 2011; Doğanay, 2018; Lou vd., 2011; Rehmat, 2015; Sarı vd., 2018; Topsakal, 2018) bu araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Araştırmalarda, probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, FeTeMM'e yönelik tutumu, FeTeMM kariyer algısını ve ilgisini (Lou vd., 2011; Rehmat, 2015; Sarı vd., 2018), akademik başarıyı ve fene yönelik tutumu (Doğanay, 2018; Rehmat, 2015), problem çözme becerisi algısını ve eleştirel düşünme eğilimini (Dischino vd., 2011; Topsakal, 2018) olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisinin, akademik başarıları üzerindeki etkisine kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin kavram karikatürleri ile desteklenmesinin, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırma sonuçlarında, kavram karikatürü ile desteklenmiş probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Balım vd., 2015; İnel, 2012). Alanyazında FeTeMM etkinliklerinin, kavram karikatürü

destekli probleme dayalı öğrenme sürecinde ele alındığı bir araştırma bulunmamakla birlikte, FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini tespit eden araştırmalar yer almaktadır (Büyükdede ve Tanel, 2018; Gülhan ve Şahin, 2016; Konca Şentürk, 2017; Yılmaz Baltabıyık, 2019). FeTeMM etkinliklerinin, iş, enerji ve itme, momentum konularında (Büyükdede ve Tanel, 2018), kuvvet-hareket ve ışığın madde ile etkileşimi konularında (Yılmaz Baltabıyık, 2019) kavramsal anlama düzeyini arttırdığını belirten araştırma sonuçlarıyla, bu araştırmada ulaşılan sonuç örtüşmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçtan farklı olarak Konca Şentürk (2017), yaptığı çalışmada FeTeMM etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun kavramsal anlama testi puanlarının, kontrol grubunun puanlarına göre yüksek olduğunu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada ön kavramsal anlama testi sonuçlarına göre, öğrencilerin cisimlerin kütlesinin dinamometre ile ölçüldüğü, dinamometre yapımında kırılgan maddeler kullanılabildiği, sürtünme kuvvetinin sadece katı ortamlarda olduğu, zeminde sürtünme fazla olduğunda cisimlerin daha hızlı hareket ettiği, gemilerin uç kısmının sürtünmeyi arttırmak için sivri yapıldığı gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Son kavramsal anlama testinde ise öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin arttığı, dolayısıyla bu kavram yanılgılarının oranlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında, araştırmada FeTeMM etkinliklerinin, kavram karikatürleri eşliğinde kullanılan PDÖ sürecinde gerçekleştirilmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim alan yazında, bu araştırmada elde edilen sonuçla örtüşen araştırmalar yer almaktadır (Atasoy, Tekbıyık ve Gülay, 2013; Erdoğan ve Ozsevgec, 2012; İnel, 2012; Yavuz ve Büyükekşi, 2011)

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı ve kavramsal anlama düzeylerinin gelişimi de değerlendirilmiştir. Sonuç olarak gerçekleştirilen kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinliklerinin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamaları üzerindeki etkisinin, kız öğrenciler üzerindeki etkisine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Karakaya ve Avgın (2016) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarının, cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir. Okul sonrası FeTeMM etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı diğer bir çalışmada, uygulanan etkinliklerin kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir (Irkıçatal, 2016). Ergün ve Balçın (2019a), probleme dayalı FeTeMM

etkinliklerinin, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, kız öğrencilerin başarılarının erkek öğrencilere göre daha çok arttığını, fakat aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mühendisliğe olan ilgilerinin genel olarak daha fazla olması, mühendisliğin çoğunlukla erkek mesleği olarak algılanması (Korkut-Owen, Kelecioglu ve Owen, 2014) gibi faktörlerin, araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerin erkek öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler oluşturmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Marulcu ve Sungur (2012) araştırmalarında, öğretmen adaylarının %60'ının "çoğu insana göre bayanlar mühendisliği iyi yapabilir" görüşünü benimsemediklerini; öğretmen adaylarının %79'unun "çoğu insana göre erkekler mühendisliği iyi yapabilir" görüşünü destekliklerini belirlemiştir. Benzer olarak öğrencilerin mühendis algılarının araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin mühendis çizimlerinde erkek figürlerin, kadın figürlere oranla daha çok yer aldığı belirlenmiştir (Ergün ve Balçın, 2019b; Fralick, Kearn, Thompson ve Lyons, 2009; Karatas, Micklos ve Bodner, 2011; Koyunlu Ünlü ve Dökme, 2017). Sonuç olarak, FeTeMM etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerin akademik ve kavramsal başarılarını nasıl etkilediğine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiği ve başarı ile FeTeMM'e yönelik ilgi ve tutum arasındaki ilişkilerin de araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere yönelik öneriler şunlardır: kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal anlamalarını arttırdığından, bütün sınıf düzeylerinde uygulanabilir. FeTeMM etkinliklerinin disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanması açısından, öğretmenler diğer FeTeMM branşlarındaki öğretmenlerle işbirliği yapabilirler. FeTeMM etkinlikleri PDÖ sürecinde, işbirlikli öğrenci gruplarında gerçekleştirilirse daha etkili sonuçlar alınabilir. FeTeMM etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan ürünler, sergilenerek öğrenciler teşvik edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır: bu araştırma Manisa ili Akhisar ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 17 öğrenci ve beşinci sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesinde gerçekleştirilen kavram karikatürü destekli probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri ile sınırlıdır. Farklı bölgelerde, farklı sınıflarda, farklı ünitelerde ve farklı etkinlikler kullanılarak deneysel araştırmalar yapılabilir. Nicel araştırma sonuçlarını destekleme amaçlı nitel verilerin de toplandığı karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Akter, S., Arslan, H. B. & Şimşek, M. (2017). *Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitabı*. MEB Devlet Kitapları. Özgün Matbaacılık.

Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Journal of Turkish Science Education, 10*(1), 176-196.

Atılgan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

Balım, A. G., Deniş Çeliker, H., Kaçar, S., Evrekli, E., Türkoğuz, S., İnel, D., Özcan, Ö. & Ormancı, Ü. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi içerisinde kavram karikatürleri: Bir etkinlik örneği "ısınan taneciklerin dansı". *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(5), 65-87.

Balım, A. G., Çeliker, H. D., Türkoğuz, S., Evrekli, E. & Ekici, D. İ. (2015). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ile problem çözme becerisi algıları üzerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education, 12*(4), 53-76.

Belland, B. R. (2010). Portraits of middle school students constructing evidence-based arguments during problem-based learning: The impact of computer-based scaffolds. *Educational Technology Research and Development*, *58*(3), 285-309.

Berry, M. R., Chalmers, C. & Chandra, V. (2012). STEM futures and practice, can we teach STEM in a more meaningful and integrated way? In Yu, S (Ed.) *Proceedings of the 2nd International STEM in Education Conference.* Beijing Normal University, China, pp. 225-232.

Boopathiraj, C. & Chellamani, K. (2013). Analysis of test items on difficulty level and discrimination index in the test for research in education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 2*(2), 189-193.

Büyükdede, M. & Tanel, R. (2018). İş - enerji itme ve momentum konularına yönelik FETEMM etkinliklerinin kavramsal anlama üzerine etkisi. *Diyalektolog*, (19), 379-395.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bybee, R. W. (2014). Scientific literacy: Reflections on standards, stem, and stewardship. *Paper presented at the Big Idea Seminar University of Nebraska*, Lincoln.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Chang, C. Y. (2001). Comparing the impacts of a problem-based computer-assisted instruction and the direct-interactive teaching method on student science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, *10*(2), 147-153.

Chiu, M. H., Guo, C. J. & Treagust, D. F. (2007). Assessing students' conceptual understanding in science: An introduction about a national project in Taiwan. *International Journal of Science Education*, *29*(4), 379–390.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.

Demirel, M. & Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38), 55-66.

Dischino, M., DeLaura, J. A., Donnelly, J., Massa, N. M. & Hanes, F. (2011). Increasing the STEM pipeline through problem-based learning. *Technology Interface International Journal*, *12*(1), 21-29.

Doğanay, K. (2018). *Probleme Dayalı STEM Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına ve Fen Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dugger, W. E. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf, Erişim tarihi: 18.02.2018.

Engineering is Elementary (EiE) (2018). *Engineering design process.* http://eie.org/overview/engineering-design-process, Erişim tarihi: 28.05.2019.

Erdoğan, A. & Ozsevgec, L. C. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi: Sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 38-50.

Ergün, A. & Balçın, M. D. (2019a). Probleme dayalı FeTeMM uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *4*(1), 40-63.

Ergün, A. & Balcin, M.D. (2019b). The perception of engineers by middle school students through drawings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, *1-28.* http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2019.83.1

Ertmer, P. A., Glazewski, K. D., Jones, D., Ottenbreit-Leftwich, A., Göktaş, Y., Collins, K. & Kocaman, A. (2009). Facilitating technology-enhanced problem-based learning (PBL) in the middle school classroom: An examination of how and why teachers adapt. *Journal of Interactive Learning Research, 20*(1), 35-54.

Fralick, B., Kearn, J., Thompson, S. & Lyons, J. (2009). How middle schoolers draw engineers and scientists. *Journal of Science Education and Technology*, *18*(1), 60-73. Doi:10.1007/s10956-008-9133-3

Gömleksiz, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve mesleklerle ilgili görüşlerine etkisi. *Pegem Atıf İndeksi*, 283-302. Doi: 10.14527/9786053183563.019

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235-266. Doi: 10.1023/ B:EDPR.0000034022.16470.f3

Hung, W., Jonassen, D. H. & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, *3*(1), 485-506.

Irkıçatal, Z. (2016). *Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) İçerikli Okul Sonrası Etkinliklerin Öğrencilerin Başarılarına ve FETEMM Algıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnel, D. (2012). *Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Algılarına, Fen*

*Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnel, D. & Balım, A. G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 169-188.

Johnstone, A. H. & Otis, K. H. (2006). Concept mapping in problem based learning: Cautionary tale. *Chemistry Education Research and Practice*, *7*(2), 84-95.

Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *5*(1), 101–146.

Karakaya, F. & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 4188-4198.

Karatas, F. O., Micklos, A. & Bodner, G. M. (2011). Sixth-grade students' views of the nature of engineering and images of engineers. *Journal of Science Education and Technology*, *20*(2), 123–135.

Karataş, F. Ö. (2017). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir S(İ)tem. Salih Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi (1.Baskı) içinde* (s. 53-58). Pegem Akademi Yayınları.

Konca Şentürk, F. (2017). *FeTeMM Etkinliklerinin Fen Bilimleri Dersindeki Kavramsal Anlama ve Bilimsel Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkut-Owen, F., Kelecioglu, H. & Owen, D. W. (2014). A decade of change gender trends in university enrollment: Implications for career counseling. *International Journal of Human Sciences*, *11*(1), 794-813.

Koyunlu Ünlü, Z. & Dökme, İ. (2016). Özel yetenekli öğrencilerin FeTeMM'in mühendisliği hakkındaki imajları. *Trakya University Journal of Education Faculty*, *7*(1), 196-204

Lou, S. J., Shih, R. C., Diez, C. R. & Tseng, K. H. (2011). The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, *21*(2), 195-215. Doi: 10.1007/s10798-010-9114-8

Marulcu, İ. & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 13-23.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325, Erişim tarihi: 05.11.2018.

Naylor, S. & Keogh, B. (2013). Concept cartoons: What have we learnt? *Journal of Turkish Science Education*, *10*(1), 3-11.

Oluk, S. & Özalp, I. (2007). The teaching of global environmental problems according to the constructivist approach: As a focal point of the problem and the availability of concept cartoons. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *7*(2), 881-896.

Partnership for 21st century Skills (2009). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf, Erişim tarihi: 18.02.2018.

Rehmat, A. P. (2015). *Engineering the Path to Higher-order Thinking in Elementary Education: A Problem-based Learning Approach for STEM Integration*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada Department of Teaching and Learning College of Education.

Rogers, C. & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, *5*(3), 17-28.

Sadler, P. M., Coyle, H. P. & Schwartz, M. (2000). Engineering competitions in the middle school classroom: Key elements in developing effective design challenges. *The Journal of the Learning Sciences*, *9*(3), 299-327. Doi: 10.1207/S15327809JLS0903_3

Sarı, U., Alıcı, M. & Şen, Ö. F. (2018). The effect of STEM instruction on attitude, career perception and career interest in a problem-based learning environment and student opinions. *Electronic Journal of Science Education*, *22*(1), 1-21.

Smith, K. A. & Starfield, A. M. (1993). Building models to solve problems. *Teaching Critical Thinking: Reports from Across the Curriculum, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*, 254-264.

Şaşmaz Ören, F., Karatekin, P., Erdem, Ş. & Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının bitkilerde solunum-fotosentez konusundaki bilgi düzeylerinin kavram karikatürleriyle belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD), 13*(3), 155-174.

Tan, Ş. (2014). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Topsakal, İ. (2018). *Probleme Dayalı STEM Eğitiminin Öğrencilerin Öğrenme İklimlerine, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, M., Düzgünoğlu, H. & Akyüz, F. (2017). *Fenito akıllı test kutusu 5. sınıf*. http://www.akillidefter.com.tr/?a=frontpage, Erişim tarihi: 04.10. 2017.

Yaman, H. (2012). Cartoons as a teaching tool: A research on Turkish language grammar teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(2), 1231-1242.

Yavuz, S. & Büyükekşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi, 1*(2), 25-30.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yıldırım, C. & Can, B. (2018). Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*, 251-277.

Yılmaz Baltabıyık, D. (2019). *STEM Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Anlama ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zwaal, W. & Otting, H. (2012). The impact of concept mapping on the process of problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, *6*(1), 104-128.

## **Ek 1.** Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Senaryoları

### İREM'İN TATİL HEDİYESİ PARAŞÜT

Günlerden Cuma günüydü. Karne günü gelmişti. İrem takdir belgesini alarak sevinçle anne ve babasına gösterdi. Annesi Arzu Hanım ve Babası Mert Bey, İrem'in bu başarılı karnesine karşılık onu tatile Fethiye'ye götürmeye karar verdiler. Ertesi gün yola çıktılar. Güzel geçen yolculuktan sonra nihayet Fethiye'ye vardılar. Kalacakları otele yerleştikten sonra Babadağ'a doğru yürümeye başladılar. Bu sırada İrem Babadağ'da havada paraşütle atlayan insanları gördü. Aklında birden birkaç soru belirdi. Babasına "Babacım paraşütle atlayan insanlar neden yere hızlı bir şekilde düşmüyorlar?" "Paraşütler neden bu kadar büyük?" "Paraşütleri kimler yapıyorlar?" diye sordu. Sorularının cevabını babasından alan İrem kendisi de bir paraşüt tasarlamayı planladı. Babasına "Baba en son beraber bir uçurtma yapmıştık, şimdi de beraber bir paraşüt yapalım olur mu?" diye sorar. Babası kızına gülümseyerek "Tabi ki kızım yapalım, bu da benim sana ikinci tatil hediyem olsun" der.

1- Sizce Mert Bey paraşütle atlayan insanlar neden yere hızlı bir şekilde düşmüyorlar? Sorusuna ne cevap vermiştir? Açıklayınız.

"Hava direnci olduğu için ve paraşütün kendine göre bir yapısı vardır." Demiş olabilir.

2- Mert Bey paraşütler neden bu kadar büyük? Ve paraşütleri kimler yapıyorlar? Sorularına ne cevap vermiştir?

"Paraşüt ne kadar büyük olursa o kadar iyi süzülür." Demiş olabilir.

3- Hava içinde hareket eden cisimlere bir kuvvet uygular mı? Bu kuvvetin adı ne olabilir?

Havada olan bir cisme kuvvet uygulanır. Bu kuvvetin adı HAVA DİRENCİ'dir.

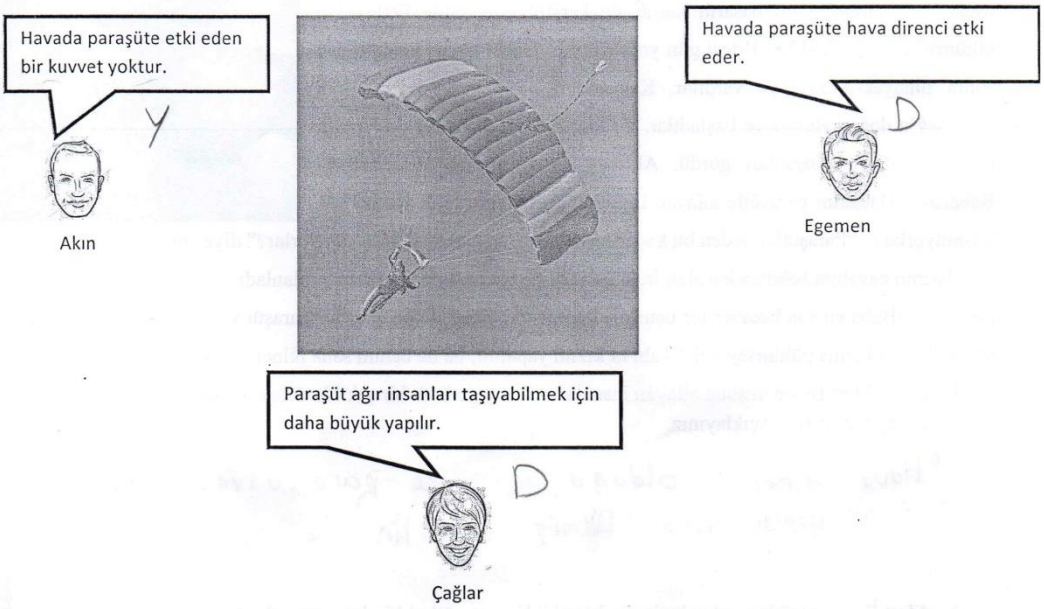
4- Paraşütler havada uzun süre kalabilmeleri için nasıl tasarlanırlar?

Paraşüt uzun süre havada kalması için üst bölümü büyük bir şekilde tasarlanır ve iple tutulur.

5- Paraşütün havada istenilen yöne gitmesi için ne yapılıyor olabilir?

Sağ, sola eğilme hareketi ve öne, arkaya eğilme hareketi yapılır.

Akın, Çağlar ve Egemen kendi aralarında tartışmaktadır.




Sizce kim doğru söylüyor? Doğru söylediğini düşündüğünüz ismin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Akın ☐ Egemen ☒ Çağlar ☒

Bu şekilde düşünmenizin sebebini açıklayınız.

Çünkü:

Egemen ve Çağlar doğru söylemiş diye düşünüyorum çünkü Egemen ve Çağlar işaretledim.

**AYŞE VE CAN'IN ARABA MERAKI**

Ayşe beşinci sınıfa gidiyordu. Ayşe'nin bir de Can adında sekizinci sınıfa giden bir abisi vardı. Ayşe, Can ile birlikte oyuncak arabalarla oynamayı çok severdi. Öyle ki Ayşe'nin bilgisayar oyunu oynamaya fırsatı kalmazdı. Yine bir gün Ayşe ve Can babalarının onlara hediye olarak aldığı uzaktan kumandalı oyuncak araba ile oynuyorlardı. Gözleri birden televizyona takıldı. Televizyonda bir araba fabrikası ve burada çalışan birçok insanı gördüler.

Ayşe: "Baksana Abi, ne kadar büyük makineler var, şunlar arabanın kapısı mı acaba?"
Can: "Evet Ayşe, arabaların kapıları ve diğer parçaları hareket eden stantlardan geçiyor."
Ayşe: "Burada çalışan bu insanların mesleği ne acaba? Araba tamircisi olabilirler mi?"
Can: "Tamirci olduklarını sanmıyorum Ayşe. Ama emin de olamadım şimdi."
Ayşe: "Keşke şu an biz de o fabrikada olabilseydik, bütün merak ettiklerimizi oradaki insanlara sorardık değil mi Abi?"
Can: "Evet Ayşeciğim, anne ve babama söyleyelim belki bizi bir araba fabrikasına götürürler, en son arabalar filmine gitmiştik beraber, ne çok eğlenmiştik değil mi?"
Ayşe: "Evet abiciğim."
Can: "Aklıma müthiş bir fikir geldi. Neden biz de kendi arabamızı yapmıyoruz ki? Okulda öğretmenimize ve arkadaşlarımıza da gösteririz. Ne dersin? Hadi sıva bakalım kolları, acaba arabamızı yapmak için hangi malzemeleri kullanabiliriz?"

1. Ayşe ve Can araba yapımına geçmeden önce ne yapmış olabilirler?

   Birilerine sormuş olabilirler sonra hayal edebilirler ve sonra plan yapabilirler.

2. Ayşe ve Can'ın televizyonda izledikleri araba fabrikasında çalışan insanların meslekleri ne olabilir?

   Araba mühendisi olabilirler.

3. Etrafınızda gördüğünüz bütün arabalar (motorlu araçlar) birbirinin aynı mıdır? Eğer farklı araçlar gördüyseniz bu araçların birbirinden ne gibi farklarının olduğunu yazar mısınız?

   Hayır aynı değildir. Bazı araçlar küçük bazıları büyüktür.
   Örneğin traktör daha büyük motor daha küçük.

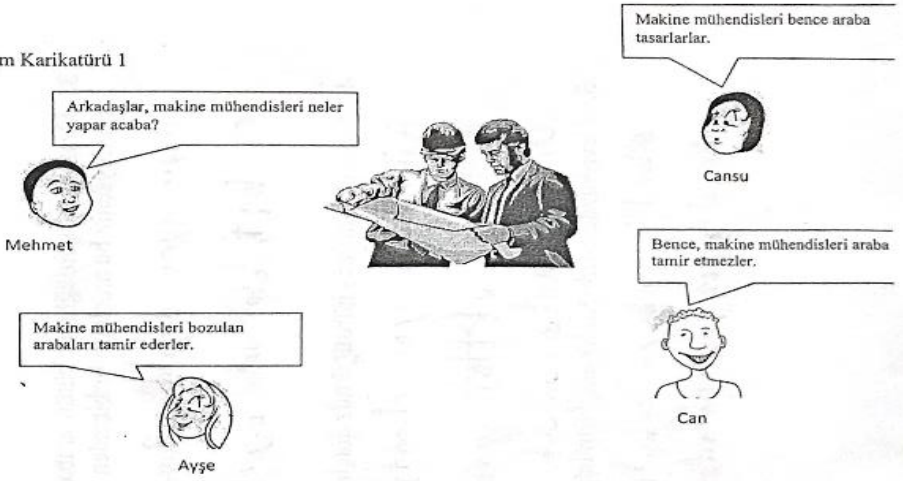
4. Sizce etrafımızda gördüğümüz araçların neden birbirinden farklı özellikleri vardır?

   Ağırlıkları aynı olmadığından,
   Kullanım şekilleri aynı olmadığından,
   Örneğin Motorun üstü açık arabanın üstü kapalı.

5. Çevrenizde gördüğünüz araçların hareket etmesini sağlayan nedir? Açıklayınız.

   Akü'dür aküyü çalıştıran elektriktir.
   Benzi gaz, mazotlada çalışır.

Kavram Karikatürü 1

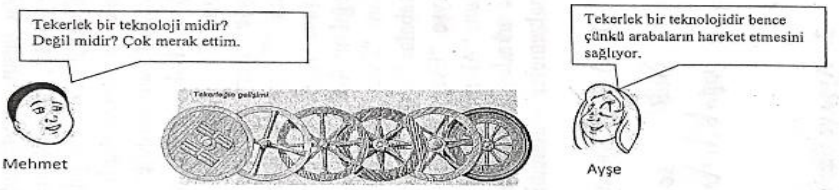



Sizce kim/kimler doğru söylüyor? Doğru söylediğini düşündüğünüz ismin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Ayşe ☐ Cansu ☑ Can ☑ Mehmet ☐

Bu şekilde düşünmenizin sebebini açıklayınız.

Çünkü: Makine mühendisleri araba tasarlar ve yaparlar. Araba tamirinde tamirciler yaparlar.




Sizce kim/kimler doğru söylüyor? Doğru söylediğini düşündüğünüz ismin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Ayşe ☑ Cansu ☑ Can ☐ Mehmet ☐

Bu şekilde düşünmenizin sebebini açıklayınız.

Çünkü: Arabalar bir teknolojidir çünkü arabalarda hareket etmesini sağlar. Her teknoloji sürüş elektrikle çalışacak diye bir şey yok.

**Ek 2.** Öğrencilerin Geliştirmiş Oldukları Tasarımlara İlişkin Görseller

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3160-3174.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3160-3174.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45453

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 23.07.2020
**Kabul Tarihi:** 15.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**ArticleType:** Research article
**Submitted:** 23.07.2020
**Accepted:** 15.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Meydan, E. (2020). Öğrencilerin Periyodik Cetvel ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlar. *Journal of History School,* 48, 3160-3174.

# ÖĞRENCİLERİN PERİYODİK CETVEL İLE İLGİLİ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR[1]

**Engin MEYDAN[2]**

## Öz

Dışarıdan bakıldığında çok karışık gibi görünen periyodik cetvel tablosunu bilmek kimya öğrenen öğrenciler için önemlidir. Araştırmada farklı eğitim seviyesinde ve farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin periyodik cetvel konusunda geliştirdikleri metaforlar belirlenmiş ve bu metaforlardan yola çıkarak kimya dersinin temel konularından biri olan periyodik cetvelin öğretimi ile ilgili durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda kimya konularından periyodik cetvel konusunun öğretimi ile ilgili öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar 5 kategoride toplanmış, kategorilerden 3'ü olumlu metaforlardan 2'si ise olumsuz metaforlardan meydana gelmiştir. Geliştirilen metaforların toplandığı düzen, farklılıkların bütün oluşturması ve bilgiyi içermek kategorisinde olumlu; öğrenilmesi ve anlaşılması güç, sınıfsal farklılıklar kategorisinde toplanan metaforlar ise olumsuzdur. Ancak olumlu metaforları % 89.93, olumsuz metaforların ise % 10.7 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin periyodik cetvel ile ilgili büyük oranda olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin periyodik cetvel konusunda büyük oranda olumlu düşünmesinden ve geliştirilen metaforların oldukça farklı sayıda kavramlardan oluşmasından yola çıkılarak öğretim faaliyetlerinde farklı yaklaşım, yöntem, teknikler ve materyallerin kullanılabileceği düşünülmektedir. Soyut bir konu olan periyodik cetvel konusunun elde edilen

[1] 18.09.2020 tarihli 2020/61başvuru protokol numarasına sahip etik kurulu raporu alınmıştır.

[2]Dr. Öğr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yükseokulu, enginmeydan@comu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1860-1715

metaforlardan yola çıkılarak somutlaştırılması ve öğretimde kullanılması mümkün olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kimya eğitimi, Periyodik cetvel, Metafor, Önlisans ve lisans öğrencileri

## Students' Metaphors About the Periodic Table

## Abstract

The periodic table of elements, which looks very complicated, is of great importance for chemistry students. The present study identified the metaphors for the periodic table formed by the students at different education levels and in different faculties and, in view of these metaphors, discussed the current status of teaching of the periodic table, which is among the basic subjects of the chemistry class. The study was built on phenomenology, a qualitative research method. The data were obtained by using a semi-structured interview and the acquired data were processed by content analysis. Based on the data, some suggestions were made as regards the periodic table. The students' metaphors were grouped in five categories. Three consist of positive metaphors, while two of negative ones. The positive group included the metaphors concerning 'order', 'whole-making differences', and 'containing information', where the ones pertaining to 'difficult to learn and understand' and 'class differences' compose the negative group. However, it can be concluded from the fact that the positive and negative metaphors accounted for 89.93% and 10.7%, respectively that a great majority of the students had positive views about the periodic table. Considering the students' positive views of the periodic table and the metaphors' composition of a large variety of concepts, different approaches, methods, techniques, and materials can be used in teaching activities. The concretization of the periodic table, an abstract subject, through metaphors can be applicable to teaching settings.

**Keywords:** Chemistry education, Periodic table, Metaphor, Students' views, Undergraduate and associate students.

## INTRODUCTION

Some countries' technologies have led them to dominance over the world and turned them into global powers in the last centuries. Technological advancement necessitates valuing science and training scientists to develop technologies. Europe started to foreground science as of the Renaissance, thanks to which the European countries came to benefit from this scientific investment and became prominent decision-makers across the world. Thanks to technological advancement they achieved, they are one of the actors dominating the global technology market. Under these technological advancements lie the

discovery and use of the elements. The periodic table is the ordered organization of elements which was tabulated by the Russian chemist Dimitri Mendeleyev (1834-1915). This systematically formed table was created based on the chemical behaviors of the elements.

Studies of natural sciences should be promoted and propagated to catch up with the technologies of the developed countries and to develop. Natural sciences are notable fields exploited to gather data and to establish production mechanisms by obtaining results to attend to people's needs (Cardoso et al., 2002; Karamustafaoğlu, 2003). Today, everyday life of the present time is facilitated by technological materials created with the help of plans and programs relying on the simplest theorems of natural sciences. The source of tools and devices used in processes performed by other scientific disciplines is the materials produced thanks to natural sciences (Ayas, 1995). The upcoming generations of a society focused on training experts/specialists in natural sciences with sound educational backgrounds bring about a society of welfare by means of their accumulated body of knowledge and qualities (Ayas, 1985; Harrison, 2001). If societies fail to train productive scientists, then they will be overly dependent on scientifically and technologically developed societies and countries. Therefore, natural sciences are increasingly becoming more important and it has become mandatory to train highly qualified individuals (Gürdal et al., 2001; Başar, 1991). In order for individuals to work on natural sciences to be able to improve their knowledge and skills, firstly the cultural influences should be well inculcated in individuals by their families and then they should be trained with systematic, well-organized, and efficient methods of natural sciences in primary, secondary, and higher education programs (Topsakal, 1999; Açıkgöz, 2003). Despite the eminent importance of teaching natural sciences, students have difficulty with them. The primary reason may be claimed to be the fact that the subjects taught in the field of natural sciences are abstract. Adoption of traditional teaching methods in Turkey also holds for the teaching of natural sciences and this problem persists to exist (Pınarbaşı et. al., 1998). The failure of traditional methods to satisfy the instructional needs due to the abstractness of the concepts in natural sciences has been featured by a great many studies (Ayas & Özmen, 1998; Shen, 1993). Traditional methods fall short of meeting the requirements of natural sciences relying on theory, observation, research, experiment, and findings. Novel methods and different techniques should be adopted to work in this field favoring application (Üstün. et. al., 2001). In teaching such topics, students should be presented with activities and materials that will help them rationalize the subjects and practice their repertoire of knowledge in real-life setting. Depending on the efficacy of the used materials,

students become more experienced, produce permanent sets of knowledge, and have more ways to remember what they have learned (Akgün, 2000). Among the subjects containing abstract concepts and with no applicable experimental opportunities are the periodic table and its properties (Köseoğlu et. al., 2000). Since traditional methods are exploited to teacher the periodic table, the instruction becomes a part of a rote learning system and thus the acquired knowledge does not remain in students' memories for a long time. If a student-oriented education and teaching are opted for in such a case, then teaching the periodic table even with simple everyday tools can render learning more permanent and teaching more effective. A great number of researchers have conducted studies on production of the periodic table with materials of this kind [Köseoğlu et. al., 2000; Betsy & S. Gordon, 1989; Summerlin & Borgford, 1989; Bolmgren; 1995). In their work, Betsy and Gordon task each participating student with researching an element in the periodic table and create a large periodic table with the acquired data (Betsy & S. Gordon, 1989). Summerlin and Borgford have conducted a study on variations of atomic diameter and ionization energy - physical and chemical atomic properties - across the elements and created a periodic table with the data they have obtained by using various materials and achieved to make the subject more understandable by a more effective and visual method (Summerlin & Borgford, 1989). In a study, Bolmgren attempts to show that chemical properties exhibit similarities by painting cardboard circles in the same color to designate the atoms in each group to make group-related and periodic properties of atoms more understandable. By coloring the other groups differently, Bolmgren highlights different chemical properties. Bolmgren has conducted a successful study intended for the teaching of the periodic table by attempting to describe the within-group and within-period physical and chemical differences by cutting cardboard pieces in different sizes to signify each atom's specific gravity (Bolmgren; 1995). In Turkey, the periodic table is taught at the primary and secondary levels of education. The Periodic System topic of the unit titled 'Matter and Industry / Matter and its Nature' in the Curriculum of Natural Sciences Class (MEB, 2018) intends to help students acquire some basic knowledge of this subject. As for the Curriculum for the Secondary Education Chemistry Class (9th, 10th, 11th, and 12th grades), the subject is offered to students in the second unit, i.e. Atom and Periodical System, in the 9th grade. The unit incorporates five learning outcomes and covers 16 class hours. The present study was carried out due to the limited number of works on the understandability of the periodic table offered to students from the very first steps of the primary education as per the Curriculum of National Education and because students face difficulty understanding this subject. Based on the results

of the research, some suggestions are made considering the metaphors of the students regarding the periodic table.

### Purpose of the Research

This research intends to identify the metaphors created by the students in a faculty of education and a faculty of arts and sciences and in an associate degree program, discuss the current status of the teaching of the periodic table as one of the basic subjects of chemistry education, and make suggestions for a better teaching of the table. Accordingly, the answers to the below questions were sought.

1. What are the metaphors by students in the faculty of education and the faculty of arts and sciences and in the associate degree program for the periodic table and in which categories can these metaphors be grouped?

2. What are the metaphors by students in the faculty of education and the faculty of arts and sciences and in the associate degree program for the periodic table and what are the reasons underlying these metaphors?

## METHOD

### Research model

Phenomenology, a qualitative research method, was employed to determine and examine the metaphors produced to describe the periodic table by students in a faculty of education and a faculty of arts and sciences and in an associate degree program.

### Research Sample

The sample of the research consists of 169 students - 30 in an associate degree program, 116 in a faculty of education, and 23 in a faculty of arts and sciences - at a university in northwestern Turkey. The data were collected in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The maximum variation sampling, a purposive sampling method, was employed to create the sample. With this method, the paper attempted to harvest rich and in-depth information from the volunteer participants (Patton, 2005).

### Data Collection

The research acquired the data using a questionnaire developed by the author in consideration of the views of experts in the field. The tool is called “Metaphors for Periodic Table by Students in Faculty of Education, Faculty of

Arts and Sciences, and Associate Degree Program". It provides the demographic information and the metaphors on the periodic table and the reasons underlying the metaphors.

**Data Analysis**

The collected data were classified and evaluated based on the four steps proposed by Saban & Ersoy (2009) for metaphor-focused studies (Saban & Ersoy, 2017). The data went through four phases: coding and sorting, selection of representative metaphors, categorization, testing of validity and reliability. Content analysis was conducted in coding and sorting, selection of representative metaphors, and categorization. The main purpose of content analysis is to cluster data with similar characteristics around themes and to interpret them in a way that readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2005).The data were analyzed as follows:

**Processing the Metaphors**

The metaphors of the students were tabulated and they were evaluated by the data coder (the researcher) in this study carried out on 169 students. The participating students were assigned codes according to their schools. The students in the associate degree program, the faculty of education, and the faculty of arts and sciences were labeled with A.x..., E.x..., and S.x... .

**Categorization**

The metaphors of the participating students were categorized according to their reasons for the respective metaphors. How many metaphors the students in each educational institution produced in each category was determined at this step. This allowed the author to describe the status of the students' metaphors on the periodic table as sorted by their school type. The alphabetically ordered metaphors were categorized according to the students' reasons for the respective metaphors. The metaphors were grouped into five categories.

**Testing validity and reliability**

Validity and reliability were attained by developing the metaphor questionnaire based on experts' views, by describing each step in detail, and by making verbatim citations.

## FINDINGS

**Table 1.**

Demographic Characteristics of the Students

| Educational status | f | % |
|---|---|---|
| Faculty of education | 116 | 68.63 |
| Faculty of arts and sciences | 23 | 13.61 |
| Vocational school | 30 | 17.75 |
| Total | 169 | 100 |

**Table 2.**

Categories of the Metaphors by the Participating Students

| Categories | Students from the faculty of education | | Students from the faculty of arts and sciences | | Students from the associate degree program | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Order | 35 | 30.17 | 10 | 43.47 | 14 | 46.66 | 59 | 34.91 |
| Whole-making differences | 41 | 35.34 | 7 | 30.43 | 9 | 30 | 57 | 33.72 |
| Containing information | 30 | 25.86 | 2 | 8.69 | 4 | 13.33 | 36 | 21.30 |
| Difficult to learn and understand | 6 | 5.17 | 2 | 8.69 | 1 | 3.33 | 9 | 5.32 |
| Class differences | 4 | 3.45 | 2 | 8.69 | 2 | 6.66 | 8 | 4.73 |
| **Total** | **116** | **100** | **23** | **100** | **30** | **100** | **169** | **100** |

The categorization of the students' metaphors yielded the data in Table 2. The categorization resulted in five groups. The metaphors by 30.17% of the students from the faculty of education and 43.47% from the faculty of arts and sciences, and 46.66% from the associate degree program were placed in the 'order' category. Overall, the highest number of metaphors (34.91%) were produced in this category. The metaphors in the 'whole-making differences' category accounted for 35.34% of the metaphors by the students from the faculty of education, 30.43% from the faculty of arts and sciences, and 30% from the associate degree program. It can be stated that the students from the three institutions produced metaphors at almost the same rates. The metaphors in the 'containing information' category accounted for 25.86% of the metaphors by the students from the faculty of education, 8.69% from the faculty of arts and sciences, and 13.33% from the associate degree program. The students from the faculty of education were revealed to think notably that the periodic table contains information. In the 'difficult to learn and understand' category, the

students from the faculty of arts and sciences produced the highest number of metaphors (8.69%), while the metaphors by the students of the faculty of education and the associate degree program compose 5.17% and 3.33% of the total metaphors, respectively. In the 'class differences' category, the rate of the metaphors by the faculty of arts and sciences is 8.69%, which is followed by the students from the associate degree program (6.66%) and from the faculty of education (3.44%).

**Table 3.**
Metaphors by the Students in the 'Order' Category

| Metaphor | Student | f | Metaphor | Student | f |
|---|---|---|---|---|---|
| Life | E. 61, E.104, E. 111, A. 18, A. 23 | 5 | Sail of a ship | E. 79 | 1 |
| Map | E. 95, S. 157, S. 165, S. 168 | 4 | Geometrical shape | S. 147 | 1 |
| Alphabet | E. 81, S. 167, A. 25 | 3 | Sky | A. 20 | 1 |
| Multiplication table | S. 153, A. 28, A. 30 | 3 | Traffic sign | A. 6 | 1 |
| Course schedule | E. 76, E. 110, S. 150 | 3 | Purse | E. 135 | 1 |
| Universe | E. 100, E. 146, A. 22 | 3 | Paving stone | A. 1 | 1 |
| Ladder | E. 71, E. 89 | 2 | Castle | S. 158 | 1 |
| Chess | E. 68, E. 107 | 2 | Library | E. 131 | 1 |
| Calendar | E. 49, E. 59 | 2 | Nail polish aisle | E. 120 | 1 |
| Turkish | E. 55, E.124 | 2 | List of plans | S. 151 | 1 |
| Arithmetic numbers | A. 15 | 1 | Shelves | E. 142 | 1 |
| Nobles and slaves | E. 98 | 1 | Numbers | E. 128 | 1 |
| Side-by-side flags in an atlas | E. 56 | 1 | Number line | E. 62 | 1 |
| Sorting filter | A. 13 | 1 | Order | E. 134 | 1 |
| A class | A. 16 | 1 | Symmetry disease | S. 166 | 1 |
| Book of debts | E. 62 122 | 1 | System | E.130 | 1 |
| Bureaucracy | E. 97 | 1 | Turkish army | A. 24 | 1 |
| DNA | E.116 | 1 | Attendance book | E. 58 | 1 |
| A cyclical phase | E. 109 | 1 | Downgrade/slope | E. 94 | 1 |
| Straight road | A. 26 | 1 | Timetable | E. 84 | 1 |
| Total | | | | | 59 |

The students created 34.91% of the metaphors in the 'order' category, which means that the periodic table reminds them of order. In the category, the most frequently produced metaphor is *life (5),* which is followed by *map (4), multiplication table (3), course schedule (3), and universe (3).* Two metaphors were created for each of the metaphors 'ladder', 'chess', 'calendar', and 'Turkish'. The remaining 33 metaphors occurred only once. For example, the

'alphabet' metaphor was elaborated on by E. 87 as follows: "*It is the atoms' ordered organization and representation*". A. 30 created a metaphor of multiplication table to indicate that it refers to both order and information to memorize by saying, "I*t requires some memorization*". It can be claimed that the students produced 42 metaphors on the periodic table according to their genders and needs as well. To exemplify, E. 121 likens the periodic table to a nail polish aisle by detailing, "*All have their own names and numbers*".

**Table 4.**
Metaphors by the Students in the 'Whole-Making Differences' Category

| Metaphor | Student | f | Metaphor | Student | f |
|---|---|---|---|---|---|
| Jigsaw/Puzzle/Sudoku | E. 62 32, E. 47, E. 82, S. 156, S. 159, S. 160, S. 169, A. 8. A. 14, E. 60, E. 73, E. 87, E. 48. | 13 | First-aid kit | E. 62 92 | 1 |
| Life | E. 105, E. 69, E 137, A. 19, E. 70 | 5 | Organism | E. 114 | 1 |
| Human | A. 10, E. 53, E. 42, E. 39 | 4 | Forest | E. 129 | 1 |
| Family tree | E. 62 99, E. 118, E.126 | 3 | Salad | E. 139 | 1 |
| Army | E. 85, E. 138 | 2 | Car park | E. 90 | 1 |
| Class | E. 43, E. 102 | 2 | Policy | E. 46 | 1 |
| Meal | E. 62 83, E. 93 | 2 | Results of election | E. 35 | 1 |
| Family | A. 21 | 1 | Society | E. 133 | 1 |
| Different slots together | S. 152 | 1 | Train cars | E. 62 54 | 1 |
| Alloys | E. 62 91 | 1 | Turkish people | E.63 | 1 |
| Balıkesir | A. 17 | 1 | Turkish | E. 65 | 1 |
| Plant | A. 4 | 1 | Turkey | A. 27 | 1 |
| Similar to a chart/table | S. 161 | 1 | Country | E. 101 | 1 |
| Child | A. 3 | 1 | Oil painting | E. 62 31 | 1 |
| Pieces of a disassembled shipment | E. 50 | 1 | Stars | E. 40 | 1 |
| World map | E. 80 | 1 | LEGO | S. 155 | 1 |
| Sky | E. 41 | 1 | | | |
| Total | | | | | 57 |

The metaphors in the 'whole-making differences' category account for 33.72% to occur as the second most frequent metaphors. It can be realized that

*Jigsaw/puzzle/sudoku* (13) is the most common metaphors in this category. *Life* (5) occurs in the second place. *Life* is the most preferred metaphor in the 'order' category. Yet, while this metaphor refers to 'order' in that category, it is used to explain that differences constitute the life itself. To exemplify, E. 69 elaborated on his/her 'life' metaphor as follows: "*It is different from each other just like people*" to propose that rather than an order, which is a process with a beginning and an end, life is a composition of differences. The other metaphors created by more than one student are *Human* (4), *Family tree* (3), *Army*, *Class*, and *Meal* (2). Each of the remaining 26 metaphors was produced by only one student.

**Table 5.**

Metaphors by the Students in the 'Containing Information' Category

| Metaphor | Student | F | Metaphor | Student | F |
|---|---|---|---|---|---|
| World | E. 62 33, E. 106, E. 115, E. 141, E 103 | 5 | Indicator | A. 9 | 1 |
| Map | A. 2, E. 34, E. 38, E. 117, E. 119 | 5 | Concept map | E. 62 57 | 1 |
| Identity (card) | E. 62 72, E. 77, E 88 | 3 | Cross-multiplication | E. 62 52 | 1 |
| Building foundation | E. 62 112, E. 143, S. 148 | 3 | Matryoshka dolls | E. 62 45 | 1 |
| Rainbow | A. 5, E. 36 | 2 | Minutes | E. 62 74 | 1 |
| Alphabet | E. 37 | 1 | National anthem | E. 62 140 | 1 |
| Key | E. 62 145 | 1 | A mind where teachers schematizing students | E. 62 132 | 1 |
| Mother | E. 62 123 | 1 | Dictionary | E. 62 136 | 1 |
| Weight scale | E. 62 86 | 1 | Water | S. 149 | 1 |
| Brain | A. 29 | 1 | Advertisement | E. 62 121 | 1 |
| Lantern | E. 62 108 | 1 | Space | E. 62 66 | 1 |
| Soccer | E. 62 113 | 1 | | | |
| Total | | | | | 36 |

21.30 % of the participating students produced metaphors denoting that the periodic table contains information. The most prominent of all in this category are *World* (5) and *Map* (5). E. 141 details the *world* metaphor, *"Everything in the table exists in the world". World* also occurs in the *order* category. In that category it is reasoned as follows: "*It has a certain order*". Yet in the *containing information* category, E. 119 explains the *Map* metaphor, "*We understand what elements are and their types by looking at it*". In this category,

*Identity* (3), *Building foundation* (3) and *Rainbow* (2) arethe metaphors produced by multiple students. Each of the remaining 18 metaphors was created by only one student.

**Table 6.**

Metaphors by the Students in the 'Difficult To Learn and Understand' Category

| Metaphor | Student | F |
|---|---|---|
| Course schedule | S. 163: 164 | 2 |
| Wall poster | E.127 | 1 |
| My life | E. 62 125 | 1 |
| Mathematics | A. 12 | 1 |
| Illiterate child | E.51 | 1 |
| Problem | E.75 | 1 |
| An encrypted message | E. 62 64 | 1 |
| Mystery novel | E. 62 67 | 1 |
| Total | | 9 |

5.32 % of the participants developed metaphors in this category. The table reveals that only the *course schedule* (2) was produced by more than one student. E.127 refers to the periodic table as "*Unusable*" to explain the *Wall poster* metaphor and to indicate the inexplicability of the table's existence. The course schedule metaphor was also used in the *order* category and S. 150 says, "*It is very neat*". In the *'difficult to learn and understand'*, the *course schedule* metaphor is explained by S. 164 as follows: "*It is difficult to memorize*".

**Table 7.**

Metaphors by the students in the 'class differences' category

| Metaphor | Student | F |
|---|---|---|
| Caste system in India | E. 44, E.78, E.96 | 3 |
| Thermometer | S.154, S. 162 | 2 |
| Commander | E. 144 | 1 |
| Animals | A. 11 | 1 |
| Rich and poor person | A. 7 | 1 |
| Total | | 8 |

The most interesting category in the study may be asserted to be the class differences (4.73%). The students in this category mostly likened the periodic table to *Caste system in India* (3) and *Thermometer* (2). For example, E. 44 says, "*It breaks down the elements with the same essence into smaller pieces and then ranks them in terms of superiority.* Each of the remaining three metaphors in the category was produced by only one student.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

This study was conducted on the students from a vocational school, a faculty of education, and a faculty of arts and sciences. The students' metaphors were grouped in five categories and it was observed that the most frequent metaphors occurred in the *order* category. Even though this category is generally the prominent one, the most common metaphor of the students from the faculty of education was found to be *whole-making differences* (35.34%).

In the *containing information* category, the students from the faculty of education, the faculty of arts and sciences and the vocational school created 25.86%, 8.69%, and 13.33% of the metaphors, respectively. This evidences that the students from the faculty of education regarded the periodic table as a set containing information more than the other students in the sample did.

The metaphors in the *difficult to learn and understand* category accounted for 8.69% of the metaphors by the students from the faculty of arts and sciences, 5.17% by the ones from the faculty of education, and 3.33% by the ones from the associate degree program. This ranking suggests that the students from the faculty of arts and sciences had more difficulty understanding and learning the periodic table than those faculty of education and the associate degree program did.

Among the interesting categories is *class differences*. In this category, the metaphors by the students from the faculty of arts and sciences constitute the highest rate (8.69%), which is followed by that of the students from the associate degree program (6.66%). The metaphors by the students from the faculty of education accounted for 3.44%.

It was observed that the students' metaphors in the *Order* category, *Whole-making differences* category and *Containing information* categoryaccounted for 34.91%, and 33.72%, and 21.30% of the metaphors, respectively. The metaphors in the *difficult to learn and understand* (5.32%) and *class differences* (4.73%) are negative. The most frequently created metaphors are the *Jigsaw/Puzzle/Sudoku* metaphors (13). The number of the metaphors by only one student is very high. This finding hints that almost each student used a different metaphor to describe the periodic table although their metaphors occurred in five categories. Akgürbüz, Alparslan and Özcan (2018) have carried out a study to suggest that the paper cups at school canteens with periodic table on them can be used to make the learning of the table more permanent (Akgürbüz et. al., 2018). This result manifests that various concepts and ways can be employed to teach the periodic table because it is understood

that the table can be permanently learned in association with a great variety of concepts.

**Suggestions**

Given that students tend to make sense out of the periodic table as accompanied by many concepts, different approaches, methods and techniques can be exploited to teach it.

Relevant materials can be developed in view of the categories produced in this study.

It can be realized from the participating students' describing the periodic table via a broad range of concepts that the table is an interesting topic and students can be motivated to love the teaching of chemistry relying on the instructional activities focused on the periodic table.

Efforts can be made for a more understandable and learnable periodic table by making use of the data obtained from students on this notable subject as one of the basic topics of chemistry education. By doing so, new teaching ways can be discovered.

As can be understood from this study, the periodic table was made more meaningful thanks to and by means of many concepts. Information related to the periodic table can be placed by concretizing these abstract concepts at locations or on items that students can see.

Today the Internet is accessible almost everywhere and individuals can easily perform their transactions online. The youth use it not only to communicate but also to play games or check their social media accounts. In this sense, periodic table-based mind games can be developed for the secondary and higher education students by taking the results of this study and they can be motivated to play these games.

**REFERENCES**

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* Eğitim Dünyası yayinlari.

Akgün, Ş. (2000). *Çevre Imkanlarıyla Basit Ders Araçları Yapımı*. Pegema yayinlari.

Akgün, Ş. (2000). *Öğretmen ve Adaylarina Fen Bilgisi Öğretimi* (6.Baskı). Pegem-A Yayıncılık.

Akgürbüz, İ, Alparslan, H. & Özcan, E. (2018). Periyodik kantin. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1) , 67-76.

Ayas, A. (1995). Lise I kimya öğrencilerini maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *II. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, ODTÜ.

Ayas A. & Özmen, H. (1998). Asit-Baz kavramlarının güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi: Bir örnek olay çalışması. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,* 23- 25 Eylül, Bildiriler Kitabı, 153-159.

Başar, V. (1991). *İlkokul 4. ve 5. Sınıflar İçin Uygulamalı (Projeli) Fizik (Fen) Öğretimi Ödevleri-Sergi ve Yarışmaları*. MEB yayinlari.

Betsy, S. J. & Gordon S. (1989). Student-made periodic table. *Journal of ChemicalEducation*, 66,154.

Bolmgren, I. (1995). Presenting the periodic system with pictures, *J. Chem. Edu., 72*, 137- 138.

Cardoso, M. L., Branco, C. & Solomon J. (2002). Studies of Portuguese and British primary pupils learning science through simple activities in the home. *Int. J. of Sci. Educ., 24*(1), 47-60. Doi: 10.1080/09500690110049079

Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitim Teknolojisi Fen Bilimlerinde Öğretim, Program ve Test Geliştirme*. Kadıoğlu Matbaası.

Gürdal, A., Şahin, F. & Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi*. Marmara Üniversitesi Yayın No: 668.

Harrison, A. G. (2001). How do teachers and text book writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31, 401-435.

Karamustafaoğlu, S. (2003). *'Maddenin Iç Yapısına Yolculuk' Ünitesi ile Ilgili Basit Araç Gereçlere Dayalı Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Öğretim Sürecindeki Etkinliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Doi: 10.17240/aibuefd.2018-388815

Köseoğlu, F., Kavak N. & Kaya O. N. (2000). Oyuncaklarla fen eğitimi ve 8. sinif öğrencilerine periyodik cetvelin öğretilebilmesi için oyuncak geliştirme. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Doi: 10.17522/balikesirnef.506464

MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325

MEB. (2018). *Orta Öğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. (Eds. B.S. Everitt and D.C. Howell). In *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. J. Wiley & Sons Ltd.

Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N. & Bayrakçeken S. (1998). Üniversite kimya bölümü öğrencilerinin bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme seviyeleri. *III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,* 23-25 Eylül, Bildiriler Kitabı, 115-117. Doi: 10.12984/egeefd.310426

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.

Shen, K. (1993). Happy Chemical Education. *J. Chem. Edu*., 70, 816-818.

Summerlin L. & Borgford C. (1989). A model chemistry class. *The Science Teacher, 56,* 35-37.

Topsakal S. (1999). *Fen Öğretimi.* Alfa Yayınevi.

Üstün P., Yıldıran N. & Çegiç E. (2001). Fen bilgisi öğretiminde model kullanma ile öğretimin başarıya etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,* 7-8 Eylül, Maltepe Üniversitesi. Doi: 10.17522/balikesirnef.437776.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı), Seçkin Yayınevi.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3175-3200.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3175-3200.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45810

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 14.08.2020
**Kabul Tarihi:** 06.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 14.08.2020
**Accepted:** 06.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Özeren, E. ve Akpınar, B. (2020). Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ile Ölçme – Değerlendirme Uygulamalarının Türk Eğitim Sistemi Bağlamında İncelenmesi. *Journal of History School,* 48, 3175-3200

# ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

**Ender ÖZEREN[2] & Burhan AKPINAR[3]**

## Öz

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim sürecinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel desende yürütülen araştırmanın evrenini, Diyarbakır, Elazığ, Malatya ve Şanlıurfa illerindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden oransız küme örnekleme ile belirlenmiş 819 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Epistemolojik İnanç Bilgi Formu ve Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, ders işlerken ve sınama durumları için soru hazırlarken konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını dikkate aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin Otorite ve Doğruluk alt boyutunda gelişmemiş, geleneksel; Bilgi Üretme Süreci, Akıl Yürütme ve Bilginin Değişirliği boyutlarında gelişmiş, çağdaş ve Bilginin Kaynağı alt boyutunda orta düzey, karma epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenirken, Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin geneli itibarıyla öğretmenlerin orta, karma epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inanç

[1] Bu makale, Prof. Dr. B. Akpınar danışmanlığında Ender Özeren tarafından hazırlanan "Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi Çermik Meslek Yüksekokulu, enderozeren@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4605-8120

[3] Prof. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bakpinar23@gmail.com, Orcid:0000-0003-3509-0475

düzeylerinin, "Bilginin Kaynağı" alt boyutunda uyguladıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik İnanç, Ölçme-Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen.

## Investigation of Teachers' Epistemological Beliefs and Measurement-Evaluation Practices in the Context of Turkish Education System

## Abstract

The purpose of the present study was to determine the relation between the epistemological beliefs of teachers and the measurement and evaluation methods they use during the teaching process. The universe of the research conducted in a correlational pattern consists of teachers working in high schools in Diyarbakır, Elazığ, Malatya and Şanlıurfa provinces. The sample of the study is composed of 819 teachers determined from the universe by disproportionate cluster sampling. The data of the study were collected with the Epistemological Belief Information Form and the Scientific Epistemological Beliefs Scale. The data of the research were analyzed by descriptive and inferential statistical methods. In the research, it has been determined that the majority of high school teachers take into account the nature of the information included in the subject while preparing lessons and preparing questions for their test situations. The teachers are not developed under the Authority and Accuracy sub-dimension, they are traditional; While it was determined that they had advanced, contemporary and medium-level, mixed epistemological beliefs in Knowledge Generation Process, Reasoning and Variability of Knowledge dimensions, teachers were found to have medium, mixed epistemological beliefs in general. In addition, it was determined in the study that the epistemological belief levels of teachers predicted the traditional assessment and evaluation methods they applied in the "Source of Information" sub-dimension.

**Keywords:** Epistemological Belief, Measurement-Evaluation, Turkish Education System, Teacher.

## GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemi tarihsel gelişim sürecinde pek çok yenileşme, iyileştirme ve gelişme hareketlerine şahit olmuştur. Bu değişimler arasında Türk Eğitim Sistemi'nde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, yeni insan modeli beklentisini karşılamaya yönelik en önemli eğitim faaliyetlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Terzi, 2011). Türk Eğitim Sistemi'nin en çok tartışılan konularının başında gelen eğitimde nitelik sorunu, Türkiye'nin bugün ve gelecekteki durumunu doğrudan etkileyen kritik bir konudur. Bu konu ile ilgili sorunların temel nedenleri belirlenip çözülemediğinde bu sorun, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel

kalkınma ve gelişmesine engel olmaya devam edecek, aynı zamanda eğitimin niteliğine de zarar verecektir. Eğitimin niteliğine ifade edilenin yanında öğretmen, öğrenci, eğitim programı, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, araç-gereçler vb. olmak üzere pek çok değişken etki etmektedir (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015).

Eğitim sistemlerinde öğretmen, öğrenci ve öğretim programları arasındaki iletişim ve uyum, eğitimin etkili olabilmesi ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu unsurlar içerisinde sisteme etki etme gücü en yüksek olan öğretmendir (Altunoğlu ve Atav, 2005). Öğretmen, öğrenci ve öğretim programları arasındaki etkileşim göz önüne alındığında, öğretmenin eğitime etkisinin diğerlerinden fazla olduğu söylenebilir (Demirel ve Kaya, 2006). Başka bir anlatımla eğitimde nitelik, öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretmen niteliği denilince de akla öğretim programına ilişkin bilgi ve becerisi (program okur-yazarlığı) ile öğretim programına karşı sahip olduğu inanç ve tutumları akla ilk gelen konulara arasında yer almaktadır.

Öğretmenin, sınıfta uyguladığı öğretim programını tam olarak bilmemesine dayalı sorunlar, program okuryazarlığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili bu eksiklikleri, hizmet içi eğitim başta olmak üzere çeşitli etkinliklerde giderilebilir. Bu noktada zor olan, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin sahip oldukları inanç ve tutumlarıdır. Araştırmalar, eğitimde yapılan reformların başarılı olmasında öğretmen inanç ve tutumlarının kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir (Czerniak ve Lumpe, 1996). Konuyla ilgili çalışmalarda, öğretimin verimliliğini artırmaya yönelik etkili dokunuşların yapılabilmesi için ilk iş, bu süreçlerin işletilmesinde rolü olanların (başta öğretmenlerin) kabul ve tutumlarını anlamak olmalıdır (Carter ve Norwood, 1997). Bu itibarla, eğitimde kalitenin sağlanması ve bu amaçla yapılan reformların başarıya ulaşabilmesi için, odaklanılması gereken kritik konuların başında öğretmenin inanç ve tutumları gelmektedir.

Eğitime dair inançlar; bireyin bilme ve öğrenmeye ilişkin düşüncesi, yargıları, prensipleri ve bakış açısı olarak tarif edilmektedir. Porter ve Freeman (1986; akt. Tunca vd., 2015) eğitim inançlarını, öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme süreci, program, öğretmenlik meslek bilgisi, okulun toplumdaki yeri ile ilgili inançlarını içeren öğretim yönelimleri olarak tanımlarken, literatüre göre, eğitim inançlarının belirleyicisi "eğitim felsefesi" olduğu için, bu noktada bilgiye dair felsefe, epistemoloji ön plana çıkmaktadır.

Schommer (1990) epistemolojik inançları; bireyin bilgi, bu bilginin kaynağı, güvenirliği, mahiyeti ile ilgili öznel inançları olarak tanımlamaktadır. Diğer bir bakış açısıyla ilmi bilgi felsefesi kabulü, gerçek bilimsel bilginin mahiyeti, kaynağı ve yayılmasına dair bireyin düşünsel perspektifini yansıtır (Bedel ve Çakır, 2013). Epistemolojik inanç, insanın bilgi, bilme ve öğrenme tabiatına ilişkin anlamalarını ifade eder (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemolojik inançlar konusunda odak noktası öğretmenlerdir. Öğretmene odaklanmanın nedeni ise epistemolojik inançların, öğretmenin öğrenci başarısını değerlendirme de dâhil olmak üzere, sınıftaki öğretim uygulamalarını derinden etkilemesidir. Bir öğretim programının amacına ulaşmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemi dikkate alındığında (Demirel, 2012), bahse konu etkileşimin beklenen şekilde olmasının, dolayısıyla programın amaçlarına ulaşabilmesi açısından öğrenciler ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, dikkate alınması gereken önemli değişkenler olduğu söylenebilir (Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2016; İçen, Ilğan ve Göker, 2013; Koç ve Memduhoğlu, 2017).

Epistemolojik inançların sınıf ortamı ile alakası ve özellikle de öğretmenlerin öğretimi anlama stilleri (Chan ve Elliott, 2004) ve öğretim kabulleri (Sinatra ve Kardash, 2004) üzerindeki etkisi nedeniyle öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi araştırmada önemli bir değişken olarak görülmüştür. Yapılandırmacı anlayışta sınama durumlarının, öğretim sürecinin tamamlayıcı ögesi (Ertürk, 2005) olması kabulünden hareketle, epistemolojik inançların öğretim sürecine etkisi öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme-değerlendirme ile ilişkisi olabileceği ön görüsü, bu araştırmanın motivasyon kaynağı olmuştur.

Eğitim öğretimin gerçekleştiği her ortamda öğretmenlerin "benim öğrencilerim ne durumda?" sorusunu sorması kaçınılmazdır. Bu sorunun cevaplanması ölçme değerlendirmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin yeteneklerinin, gelişim düzeyinin ve gelişme potansiyelinin belirlenmesi sistematik olarak bir ölçme ve değerlendirme gerektirmektedir. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılma (Semerci, 2015) olanağı sağladığından yapılan araştırma için kullanılmaya değer bulunmuştur.

Türk Eğitim Sistemi'nde 2005 yılında gerçekleştirilen ve daha sonraki yıllarda güncellemeleri devam eden öğretim programlarındaki değişimin önemli bir kısmı, ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilmiştir. Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmeden süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye geçilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısı ve performansına ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçlerini güvenilir ve geçerli bir şekilde uygulayabilmeleri için ölçme ve değerlendirme alanında yeterli bilgiye sahip olmaları gereklidir (Özbaşı, 2009).

Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yaşanan değişimler çağdaş birçok ülkede olumlu sonuçlar verdiği gibi Türkiye'de de olumlu neticeler verebilmesi öğretmen, öğrenci, yönetici ve bundan etkilenen ailelerin bu öğrenme yaklaşımına önyargısız sahip çıkmalarına, özellikle öğrenci ve öğretmenlerin bu öğrenme yaklaşımının gerektirdiği niteliklere ve olumlu tutumlara sahip olmalarıyla mümkün olacaktır (Ocak, 2010). Bu bağlamda çağdaş ölçme ve değerlendirmenin ifade edilen yaklaşımla birlikte Türk Eğitim Sistemi'nde yer edinmesi, okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışlarını ne düzeyde kazandıklarını belirlemek olan temel amacına pozitif yönde hizmet verdiği söylenebilir.

Günümüzde ölçme ve değerlendirmenin esas amacı öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Çepni, 2015). Bu bağlamda öğretim sürecinde öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçme ve uygulamasında epistemolojik inançların etkisini belirlemek, öğretim programının başarısı ve dolayısıyla eğitimde nitelik için son derece önemli olduğu düşünülerek araştırmada epistemolojik inançlar ile ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin Türk Eğitim Sistemi bağlamında inceleyen bu araştırma, literatürde konu ile ilgili boşluğu doldurma hususunda önemli bir katkı sağlayabilir. Özetle amacı öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim sürecinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini arasındaki ilişkiyi Türk Eğitim Sistemi bağlamında analiz etmek olan araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin ders işleme ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini anlamlı yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türünün tarama modelinde ilişkisel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Tarama modeli, amacı, geçmişte olan veya günümüzde devam eden bir olayı, gün yüzüne çıkarmayı amaçlayan ve bir gruba ait kişilerin belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanmayı hedefleyen çalışmalara denir (Karasar, 2016). Tarama modeli, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların konu hakkında düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel araştırmalar, birden fazla parametre arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacına hizmet etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi yani değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini belirlemek için kullanılmasının yanı sıra değişkenler arasındaki sonuçları tahmin etme fırsatı vermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Tekbıyık, 2014).

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Diyarbakır, Elazığ, Malatya ve Şanlıurfa illerindeki kamuya ait liselerde görev yapan ve çeşitli branşlara mensup öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan öğretmenlerin illere göre dağılımı Diyarbakır 4620, Elazığ 2477, Malatya 3108, Şanlıurfa 2984 olmak üzere toplam 13189 öğretmen şeklindedir.

Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Diyarbakır, Elazığ, Malatya ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan kamuya ait liseler bir küme olarak kabul edilerek yansız olarak çalışma yapılan liseler olarak belirlenmiştir. Yansız olarak belirlenen liselerdeki tüm öğretmenlere, veri toplamak için araştırmada kullanılan ölçekler dağıtılarak, geri dönüş sayısına bağlı olarak bu evrende yer alan toplam 819 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu şekilde belirlenen örneklem türüne "Oransız Küme Örnekleme" denir. Araştırmada kullanılan oransız küme örnekleme türünün araştırmanın geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek, maliyeti düşürmesi açısından yararının yanında fiziki alanın daralmasıyla denetim olanaklarını arttırması gibi iki temel yararından dolayı tercih edilmiştir (Karasar, 2016).

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada Elder (1999) tarafından geliştirilen Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçe çevirisi ve uyarlaması yapılan Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği (BEİÖ) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Bilgi Formu (EİBF) olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. EİBF'nin geliştirilme sürecinde ilk olarak ilgili literatür taranarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Devamında, konu ile ilgili olarak üçü Eğitim Bilimleri ve ikisi de Türkçe Eğitimi alanında görev yapan toplam beş uzmanın görüşleri alınarak maddeler değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri, formdaki maddelerin kapsamı, açıklık ve anlaşılırlığına yönelik omuştur. Söz konusu uzmanlardan gelen değerlendirmeler neticesinde forma son şekli verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

BEİÖ, 25 madde ve "Otorite ve Doğruluk", "Bilgi Üretme Süreci", "Bilginin Kaynağı", "Akıl Yürütme" ve "Bilginin Değişirliği" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan "olgunlaşmış, gelişmiş", düşük puan ise "olgunlaşmamış, gelişmemiş" epistemolojik inanca sahipliği göstermektedir. Buna göre, ölçeğin likert derecelendirmesindeki puan aralığı ile epistemolojik düzey ilişkisi, aynı ölçeği kullanan benzer araştırmalardan (Sadıç ve Çam, 2015; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2018) da yararlanılarak epistemolojik inanç düzeyi 1.00-1.80 arası "Çok düşük, olgunlaşmamış, gelişmemiş, geleneksel, pozitivist paradigma, dışsal kaynaklar, dogmatik nesnel bilgi", 1.81-2.60 arası "Düşük, kısmen olgunlaşmış, az gelişmiş, pozitivist paradigmaya yakın", 2.61-3.40 arası "Orta, karma, holistik, hem pozitivist ve hem de post-pozitivist paradigmalara yakın", 3.41-4.20 arası "Yüksek, olgunlaşmış, gelişmiş, çağdaş, yapılandırmacı paradigmaya yakın", 4.21-5.00 arası "Çok yüksek, tam olgunlaşmış, oldukça gelişmiş, yapılandırmacı paradigma, içsel süreçler, kuşkucu öznel bilgi" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada güvenirlik analizine ilişkin olarak yapılan analizler neticesinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının boyutlar temelinde ".60" ile ".82" arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, literatürde öngörülen ".60" alt limit kriterini karşıladığından (Cronbach, 1990), araştırmada kullanılan BEİÖ'nün iç tutarlılığı sağladığı kabul eidlmiştir. Bunun yanında normallik testi için yapılan analizler neticesinde elde edilen Skewness değeri "±.074" ile ".875" arasında, Kurtosis değeri ise "±.397" ile "1.692" arasında çıkmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin "±2.0" aralığında olması ölçeğin normallik kriterlerini sağladığının kanıtıdır (Cutting, 2010). Bundan dolayı veri analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları olan EİBF ve BEİÖ'nün uygulanması sonucunda elde edilen veriler, SPSS 22.0 Paket Programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, yüzde ve frekans hesaplama, Bağımsız Örneklemler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri ile lojistik regresyon analizi tercih edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın dört alt problemi göz önünde bulundurularak sıralı olarak verilmiştir. İlk olarak lise öğretmenlerinin ders işleme ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

**Tablo 1.**
Lise Öğretmenlerinin Ders İşleme ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

| | Katılım Şekli | f | % |
|---|---|---|---|
| Ders işlerken, konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını dikkate alma | Evet | 695 | 84.9 |
| | Kısmen | 110 | 13.4 |
| | Hayır | 14 | 1.7 |
| İşlenen konulardan soru hazırlarken, ölçülecek bilgilerin doğasını dikkate alma | Evet | 646 | 78.9 |
| | Kısmen | 150 | 18.3 |
| | Hayır | 23 | 2.8 |
| Bilgi felsefesi (epistemoloji) konusunda yeterli bilgiye sahip olma durumu | Evet | 253 | 30.9 |
| | Kısmen | 419 | 51.2 |
| | Hayır | 147 | 17.9 |
| Ders İşlenirken En Çok Kullanılan Yöntemler | Düz Anlatım | 463 | 56.5 |
| | Soru-Cevap | 218 | 26.6 |
| | Gösteri | 39 | 4.8 |
| | Uygulama | 37 | 4.5 |
| | Beyin Fırtınası | 36 | 4.4 |
| | Tartışma | 16 | 2.0 |
| | Drama | 10 | 1.2 |
| Sınav Yaparken En Çok Kullanılan Yöntemler | Yazılı Yoklamalar | 463 | 56.5 |
| | Çoktan Seçmeli Testler | 219 | 26.7 |
| | Kavram Haritası | 70 | 8.5 |
| | Uygulamalı | 35 | 4.3 |
| | Doğru-Yanlış Testleri | 18 | 2.2 |
| | Eşleştirmeli | 7 | 0.9 |
| | Rubrik-portfolyo | 7 | 0.9 |

Tablo 1 incelendiğinde, lise öğretmenlerinin büyük oranda (%84.9) ders işlerken konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını dikkate aldığı, bunun yanında %13.4'ünün ders işlerken konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını kısmen dikkate aldığı, %1.7'sinin ise ders işlerken konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını dikkate almadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin çoğunlukla ders işlerken konu içeriğinde yer alan bilgilerin doğasını dikkate aldıkları ifade edilebilir. Buna göre araştırmanın gerçekleştirildiği liselerde öğretim programı, epistemolojik eksen dikkate alınarak uygulanmakta olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin çoğunlukla (%78.9) işlenen konulardan soru hazırlarken, ölçülecek bilgilerin doğasını dikkate aldığı, bunun yanında %18.3'ünün işlenen konulardan soru hazırlarken, ölçülecek bilgilerin doğasını kısmen dikkate aldığı ve %2.8'inin ise işlenen konulardan soru hazırlarken, ölçülecek bilgilerin doğasını dikkate almadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin sınama durumlarında çoğunlukla epistemolojik duyarlılığa sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bunun yansıması olarak da lise öğretmenlerinin öğretim sürecinde işlenen konulardan soru hazırlarken, ölçülecek bilgilerin doğasını dikkate aldıkları belirtilebilir. Bütün bunlar, lise öğretmenlerinin öğretim sürecinde Türk eğitim sisteminin resmî felsefesi kabul edilen yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınama durumları düzenlendikleri biçiminde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin %30.9'unun bilgi felsefesi (epistemoloji) konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu, %51.2'sinin bilgi felsefesi konusunda yeterli bilgiye kısmen sahip olduğu ve %17.9'unun ise bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin epistemoloji konusunda kısmen yeterli oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin ders işlerken %56.5'inin Düz Anlatım, %26.6'sının Soru-cevap, %4.8'inin Gösteri, %4.5'inin Uygulama, %4.4'ünün Beyin fırtınası, %2'sinin Tartışma ve %1.2'sinin Drama yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, öğretim sürecinde ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunları düşük oranlarda gösteri, uygulama ve beyin fırtınası izlemektedir. Katılımcı lise öğretmenlerinin çok azı tartışma (%2) ve drama (%1.2) yöntemlerini kullanmaktadırlar. Buna göre, lise öğretmenlerinin geleneksel öğretmen merkezli, aktarıma dayalı ve öğrenciyi pasif kılan yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ve buna dayalı olarak da öğretmenlerin, epistemolojik anlamda nesnel bilgi kabulüne yakın oldukları yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin sınav yaparken en çok kullanıldığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin en çok tercih edilenden en aza doğru Yazılı Yoklama (%56.5), Çoktan Seçmeli Test (%26.7), Kavram Haritası (%8.5), Uygulama (%4.3), Doğru-Yanlış Testleri (%2.2), Eşleştirme (%.9) ve Rubrik-Portfolyo (%.9) şeklinde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.**
Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeyinin Geneline Ait Bulgular

| Boyutlar | $\overline{X}$ | **ss** |
|---|---|---|
| Otorite ve Doğruluk | 2.39 | .811 |
| Bilgi Üretme Süreci | 3.87 | .590 |
| Bilginin Kaynağı | 2.77 | .847 |
| Akıl Yürütme | 4.16 | .698 |
| Bilginin Değişirliği | 4.00 | .743 |
| GENEL | 3.37 | .453 |

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ortalamasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir. Tabloda araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin BEİÖ'nün Otorite ve Doğruluk boyutunda "geleneksel, gelişmemiş ($\overline{X}_{OD}$=2.39)", Bilgi Üretme Süreci boyutunda "gelişmiş, çağdaş ($\overline{X}_{BÜS}$=3,87)", Bilginin Kaynağı boyutunda "karma, holistik ($\overline{X}_{BK}$=2.77)", Akıl Yürütme boyutunda "gelişmiş, çağdaş ($\overline{X}_{AY}$=4,16)" ve Bilginin Değişirliği boyutunda "gelişmiş, çağdaş ($\overline{X}_{BD}$=4.00)" epistemolojik inanca sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin BEİÖ'nün geneli itibarıyla "orta düzey, karma ($\overline{X}_{G}$=3.37)" epistemolojik inançlara sahip oldukları Tablo 2'den anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre lise öğretmenleri, epistemolojik anlamda bilgi olgusunun çeşitli boyutlarda farklı kabullere sahip olup, bir bütün olarak ise holistik epistemolojik inanca sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'te lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre "Otorite ve Doğruluk" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(819)}$= -3.829; p= 0.000; p < .05) anlaşılmaktadır. Buna göre, bilgi konusunda öğretmen ve bilim insanının otorite olarak görülmesi konusunda erkek öğretmenler ($\overline{X}_{Erkek}$= 2.48), kadın öğretmenlere göre ($\overline{X}_{Kadın}$= 2.26) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler yorumu yapılabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, lise öğretmenlerinin Bilginin Kaynağı alt boyutuna yönelik epistemolojik inançlarının anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(819)}$ = -

2.911; p= .004; p < .05) ve belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. Bu bulgu, erkek lise öğretmenlerinin ($\overline{X}_{Erkek}$= 2.84), "bilimsel bilgi, kitaplar ve öğretmenlerden öğrenilebilir" inancı konusunda kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{Kadın}$= 2.66) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3.**
Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet ve Öğrenim Durumuna Göre Analizi

| Demografik Özellikler | N | Otorite ve Doğruluk | Bilgi Üretme Süreci | Bilginin Kaynağı | Akıl Yürütme | Bilginin Değişirliği | Genel |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | | Ort. ±ss | Ort. ± ss | Ort. ± ss | Ort. ± ss | Ort. ± ss | Ort. ±ss |
| 1. Kadın | 317 | 2.26±.75 | 3.82±.59 | 2.66±.83 | 4.23±.67 | 3.98±.77 | 3.31±.43 |
| 2. Erkek | 502 | 2.48±.83 | 3.90±.58 | 2.84±.84 | 4.18±.71 | 4.01±.72 | 3.41±.45 |
| t= | | -3.829 | 1.036 | -2.911 | 1.005 | -.651 | -3.072 |
| p= | | .000 | .142 | .004 | .633 | .515 | .002 |
| Öğrenim Durumu | | | | | | | |
| 1. Lisans | 653 | 2,42±.81 | 3,85±.59 | 2,78±.84 | 4,12±.70 | 3,98±.73 | 3,36±.45 |
| 2.Y. Lisans | 166 | 2,29±.77 | 3,94±.56 | 2,71±.86 | 4,33±.64 | 4,08±.75 | 3,39±.43 |
| t= | | 1.758 | .873 | .887 | .394 | -1.590 | -.690 |
| p= | | .079 | .108 | .375 | .000 | .112 | .490 |
| Kıdem | | | | | | | |
| 1. 1-5 | 192 | 2.72±.75 | 3.81±.57 | 2.99±.82 | 4.22±.65 | 4.03±.80 | 3.37±.42 |
| 2. 6-10 | 121 | 2.71±.79 | 3.91±.56 | 3.02±.85 | 4.26±.74 | 4.15±.68 | 3.50±.41 |
| 3. 11-15 | 114 | 2.48±.82 | 3.75±.61 | 3.00±.82 | 4.12±.71 | 3.97±.73 | 3.49±.48 |
| 4. 16-20 | 180 | 2.65±.75 | 3.87±.58 | 2.88±.82 | 4.11±.64 | 3.95±.75 | 3.39±.44 |
| 5. 21-25 | 130 | 2.25±.83 | 3.97±.61 | 2.65±.82 | 4.09±.76 | 3.98±.72 | 3.39±.47 |
| 6. 26-30 | 51 | 2.31±.78 | 3.95±.56 | 2.62±.76 | 4.16±.65 | 3.90±.64 | 3.38±.37 |
| 7. 30 + | 31 | 2.13±.80 | 4.00±.56 | 2.53±.90 | 4.09±.75 | 3.82±.68 | 3.26±.49 |
| F= | | 9.405 | 1.213 | 6.950 | 1.127 | 1.452 | 6.043 |
| p= | | .000 | .054 | .000 | .344 | .192 | .000 |
| | | 1-7 | | 2-7 | | | 2-7 |
| Branş | | | | | | | |
| 1. Sosyal | 216 | 2.42±.81 | 3.96±.62 | 2.85±.91 | 4.20±.65 | 4.08±.72 | 3.43±.49 |
| 2. Dil | 65 | 2.45±.80 | 3.73±.63 | 2.60±.86 | 4.21±.59 | 3.94±.85 | 3.31±.47 |
| 3. Mat. | 146 | 2.50±.84 | 3.85±.51 | 2.83±.83 | 4.10±.77 | 3.92±.71 | 3.38±.42 |
| 4. Fen | 120 | 2.42±.77 | 3.92±.58 | 2.78±.74 | 4.18±.77 | 4.01±.72 | 3.40±.37 |
| 5. Din | 69 | 2.17±.82 | 3.72±.67 | 2.62±.84 | 4.16±.81 | 3.88±.94 | 3.23±.53 |
| 6. Diğer | 203 | 2.32±.79 | 3.86±.54 | 2.73±.81 | 4.13±.62 | 4.02±.66 | 3.34±.42 |
| F= | | 2.074 | 3.034 | 1.630 | .511 | 1.328 | 2.773 |
| p= | | .067 | .010 | .150 | .768 | .250 | .017 |
| | | | 1-5; 1-2 | | | | 1-5 |

BEİÖ'nün geneline bakıldığında, lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(819)}$ = -3.072; p= .002; p < .05) anlaşılmaktadır. BEİÖ'nün iki alt boyutunda olduğu gibi, ölçeğin geneli

itibarıyla da erkek lise öğretmenlerinin ($\overline{X}_{Erkek}$= 3.41), "bilimsel bilgi, kitaplar ve öğretmenlerden öğrenilebilir" inancı konusunda kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{Kadın}$= 3.31) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3'te, lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre, Akıl Yürütme alt boyutunda ($t_{(819)}$ = .394; p= 0.000; p < .05) anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bulunan anlamlı farklılığın ise yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, Akıl Yürütme alt boyutunda, bilginin gözlem ve mantığa dayandığı konusunda yüksek lisans mezunu lise öğretmenlerin ($\overline{X}_{Y.Lisans}$=4.33), lisans mezunlarına göre ($\overline{X}_{Lisans}$=4.12) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirtilebilir.

Tablo 3'te lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin mesleki kıdeme göre "Otorite ve Doğruluk" ($F_{OD}$= 9.405; p= 0.000) ve "Bilginin Kaynağı" ($F_{BK}$= 6.950; p=0.000) alt boyutları ile ölçeğin geneline ($F_G$= 6.043; p= 0.000) yönelik puan ortalamaları açısından anlamı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre Otorite ve Doğruluk alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}_1$= 2.72), 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}_7$= 2.13) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirtilebilir. Benzer şekilde Bilginin Kaynağı alt boyutunda, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}_2$= 2.99), 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}_7$= 2.53) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler. Alt boyutlarda olduğu gibi BEİÖ'nün toplamında da 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}_2$= 3.50), 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}_7$= 3.26) daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler.

Tablo 3'te, lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin, branş değişkenine göre Bilgi Üretme Süreci alt boyutunda ($F_{BÜS}$= 3.034; p= 0.010) anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, Bilgi Üretme Süreci alt boyutunda, sosyal branşlara mensup öğretmenler ($\overline{X}_1$= 3.96), bilimsel bilginin deneysel kökenli olup gözlem, deney ve ispatlara dair inançları içerdiğine, dil ($\overline{X}_{2=}$ 3.73) ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlere ($\overline{X}_5$= 3.72) göre, daha fazla inanmaktadırlar yorumu yapılabilir.

**Tablo 4.**
Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları, Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Yordama Durumu

| Değişken | β | Standart Hata | Wald | Sd | p | Exp (β) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Otorite ve Doğruluk | .365 | .489 | .556 | 1 | .456 | 1.440 |
| Bilgi Üretme Süreci | .142 | .600 | .056 | 1 | .813 | 1.153 |
| Bilginin Kaynağı | -.923 | .454 | 4.139 | 1 | .042* | .397 |
| Akıl Yürütme | .100 | .419 | .057 | 1 | .811 | 1.105 |
| Bilginin Değişirliği | .054 | .411 | .017 | 1 | .895 | 1.056 |
| E.İ.Ö.D.İ.Ö. | .256 | .980 | .068 | 1 | .794 | 1.292 |
| Sabit | 2.611 | 1.796 | 2.112 | 1 | .146 | 13.607 |

* $p < .05$

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin veriler Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde BEİÖ'nün "Bilginin Kaynağı" alt boyutunun lojistik regresyon katsayısının "4.139" ve standart hatasının "-.923" olduğundan Wald istatistiği $(4.139/0.923)^2$=4.139'dur. Wald istatistikleri anlamlılık düzeyleri p anlamlılık değerine göre belirlendiğinden, "Bilginin Kaynağı" alt boyutu hariç diğer bağımsız değişkenlerde katsayıların anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>.05). "Bilginin Kaynağı" alt boyutunun modele katkısı olan Exp (β) değerine bakıldığında, değişkendeki bir birimlik artışın ".397" birimlik artışa neden olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin, "Bilginin Kaynağı" alt boyutunda uyguladıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordadığı belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ise, lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordamadığı belirlenmiştir. Bu durum, "Bilginin Kaynağı" alt boyutundaki bir birimlik azalma, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma olasılığını ".397" kat arttırmaktadır şeklinde açıklanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada lise öğretmenleri; öğretim sürecinde ders işlerken ve soru hazırlarken büyük çoğunlukla bilginin doğasını dikkate aldıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Yine epistemoloji konusunda kendilerini kısmen yeterli gören lise öğretmenleri; öğretim sürecinde ders işlerken en çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile bu derslerden sınav sorusu hazırlarken de

en çok yazılı yoklama ve çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerine dair görüş ifade ettikleri saptanmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nin yapılandırmacı mevcut öğretim programlarının doğasına uygun olarak uygulama noktasında, lise öğretmenlerinin epistemolojik olarak kısmen yeterli inanca sahip olması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Buradaki eksikliğin, lise öğretmenlerinin okuttukları ders içeriğinde yer alan bilginin ne olduğu, öğrencilerin bilme ve öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği (Deryakulu, 2004b) konularında eksikliğe yol açacağı öngörülebilir.

Öğretim sürecinde ders işlerken ve bu derslerin sınama durumları için soru hazırlarken mevcut programların epistemolojik dayanağı olan yapılandırmacılığa uygun çağdaş, gelişmiş epistemolojik görüşlere sahip lise öğretmenlerinin, öğretim sürecinde ders işlerken ve sınav yaparken ise, mevcut öğretim programının öngörülerine uymayan, geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmeleri, bir anlamda onların epistemolojik inançlarının işareti kabul edilebilir. Öğretim sürecinde geleneksel yaklaşıma dayalı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih eden lise öğretmenlerinin, epistemolojik inançlarının fazla gelişmiş olmadığı iddia edilebilir. Akyıldız'ın (2018) lise öğretmenlerinin epistemolojik olarak pozitivist inanca daha yakın oldukları şeklindeki araştırma sonucu, bu iddiayı destekler niteliktedir. Zira araştırmalar, epistemolojik inançların öğretim sürecinde öğretmen tutum ve davranışlarını yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Brownlee, 2001; Deryakulu, 2004b; Karhan, 2007).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları, onların sınıf içi öğretim uygulamalarının temel belirleyicileri arasında olduğu (Koç ve Memduhoğlu, 2017) ve öğrenme ortamının tasarlanmasını önemli derecede etkilediği bilinmektedir (Karhan, 2007). Örnek olarak, kendisini merkeze alarak, öğretim sürecinde düz anlatımı tercih eden bir öğretmenin, söylemi veya beyanı ne olursa olsun, nesnel bilgi kabulü ve geleneksel epistemolojik inanca sahip olduğu (Özdemir, 2013) söylenebilir. Buna göre, araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanca yönelik görüşleri ile öğretim sürecindeki uygulamaları arasında, birkaç boyut itibarıyla tutarsızlık olduğu iddia edilebilir. Çünkü öğretim sürecinde gerek ders işlerken ve gerekse sınav yaparken büyük oranda bilginin doğasını dikkate aldıkları yönünde görüş belirten öğretmenler, hem ders işlerken hem de ölçme ve değerlendirme yaparken, yani uygulamada yine büyük oranda geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel (2018) araştırmalarında, branş öğretmenlerinin, çağdaş değerlendirmeleri uygun görmelerine rağmen, bu yöntemleri bazen kullandıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin BEİÖ'nün "Otorite ve Doğruluk" alt boyutunda geleneksel olarak nitelenen gelişmemiş, olgunlaşmamış epistemolojik inanca, "Akıl Yürütme", "Bilginin Değişirliği" ve "Bilgi Üretme Süreci" alt boyutlarında çağdaş olarak nitelenen gelişmiş, olgunlaşmış epistemolojik inanca, "Bilginin Kaynağı" alt boyutunda karma, orta düzey (holistik) epistemolojik inanca ve BEİÖ geneli itibarıyla ise orta düzey, karma epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin epistemolojik olarak dogmatik, nesnel bilgi anlayışını temsil eden pozitivist paradigmaya; öğretim sürecinde ise bireyin dışındaki dışsal kaynaklara odaklı geleneksel bir anlayışa yakın olduklarını göstermektedir. Türk Eğitim Sistemi'nin pozitivist eğitim kültürü (Sönmez, 1991) ve okullardaki cari geleneksel epistemolojik eğilime bağlı olarak bilinir. Türk Eğitim Sistemi'nin resmî doküman ve söylemlerindeki çağdaş epistemolojik ilkelerin, merkezi sınavlar ile öğretim sürecine tam olarak yansımadığı şeklindeki mevcut durumu göz önüne alındığında, katılımcı lise öğretmenlerinin holistik epistemolojik inanca sahip olmaları anlaşılabilir olduğu söylenebilir.

Türk Eğitim Sistemi'nin öğretim programları epistemolojik dayanağı olan ve bilginin öznel formunu önceleyen yapılandırmacılık da bilginin nesnel formunu bütünüyle reddetmez, sadece onun kuşatılma biçimine itiraz eder (Şimşek, 2004). Bu bağlamda araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, bilgi olgusunun alt boyutları temelindeki epistemolojik inançlarının farklılığı (gelişmiş, karma, gelişmemiş), kişisel farklılıklar kadar bizatihi bilgi olgusu ve bilme yollarının çeşitliliği ile de ilgili olabilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin bilimsel bilginin kesinliğine ilişkin gelişmemiş inançlara sahip olmaları, öğrencileri farklı bilgi kaynaklarına yönlendirme bakımından önemli bir eksiklik sayılabilir. Uzmanların ortaya koyduğu bilimsel bilgiyi mutlak ve değişmez kabul eden öğretmenlerin, uygulamada geleneksel öğretim yöntemleri ile yine geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları beklenebilir. Nitekim bu araştırmada ele edilen, katılımcı öğretmenlerin öğretim sürecinde büyük oranda geleneksel öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri şeklindeki bulgu, bu beklentiyi doğrular niteliktedir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenleri, "Akıl Yürütme", "Bilginin Değişirliği" ve "Bilgi Üretme Süreci" alt boyutlarında gelişmiş, olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahiptirler. Buna göre lise öğretmenleri, bilimsel bilginin kesin olmayıp, değişebilir olduğuna, bu bilgiyi elde etmede merak duygusu ile deneyimin önemli olduğuna yüksek düzeyde inanmaktadırlar. Bu yöndeki kabul veya inancın, Türk Eğitim Ssistemi'nin mevcut öğretim programlarının

epistemolojik kabulü olan yapılandırmacılık (Aslan ve Aydın, 2016) ile uyumlu olması, lise öğretmenlerinin bu programları, söz konusu boyutlar itibarıyla etkili bir şekilde uygulayabilmeleri bakımından önemlidir. Daha da önemli olan, bu inanca sahip öğretmenlerin, öğrencilerini özgün bilgi inşa etmeye yönlendirme (Şimşek, 2004) olasılığıdır. Ancak araştırmada lise öğretmenlerinin, öğretim sürecinde büyük oranda geleneksel öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih etmeleri tutarsızlıktır. Bu tutarsızlık, yetersiz epistemolojik bilgi ile program okuryazarlık becerisi, yetiştirilme tarzları, okullardaki mevcut koşullar, merkezi sınavların etkisi, kolaycılık eğilimi gibi olası nedenlere bağlı olabilir. Nitekim öğretmenlerin epistemolojik inançları, kişisel yapıları, bağlam ya da ortamla, içerik ya da bilgiyle, öğretim pratikleriyle, öğretim yaklaşımlarıyla ya da öğrencilerle ilgili olabilir (Fives ve Buehl, 2012; akt. Erdem ve Kocadere, 2015). Ayrıca lise öğretmenlerinin çelişki gibi görünen bu kabul ve tercihleri, epistemoloji konusundaki kısmi yeterliliklerine bağlı olabileceği gibi, bilinçli bir tercihin göstergesi olarakta kabul edilebilir.

Türk Eğitim Sistemi'nin resmî doküman ve söylemlerindeki çağdaş epistemolojik ilkelerin, merkezi sınavlar ile öğretim sürecine tam olarak yansımadığı şeklindeki mevcut durum değerlendirildiğinde, araştırmada elde edilen lise öğretmenlerinin holistik epistemolojik inanca sahip olmaları oldukça anlaşılabilir olduğu söylenebilir. Genel anlamda nesnel bilgi kabulü ile öznel bilgi kabulü arasındaki orta yol anlamında holistik epistemolojik inanca sahip lise öğretmenlerinin, pür nesnelcilikten sıyrılarak (Somel, 2016) daha bütüncül (Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli, 2016) ve zengin bir öğretim süreci planlayıp, koşullar uygun olduğunda uygulamaları beklenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin, "Bilginin Kaynağı" alt boyutunda karma, orta düzey epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, lise öğretmenlerinin bilimsel bilginin kaynağı boyutunda hem pozitivist ve hem de post-pozitivist paradigmalara yakın oldukları; nesnel bilgi ile öznel bilgi kabulünün orta noktasında durdukları belirtilebilir. Bir anlamda gerçeklik ve bilgiyi holistik olarak gören bu anlayıştaki öğretmenlerin, öğretim sürecinde salt nesnel veya öznel bilgi kabulünden ziyade bunların her ikisine de birlikte yer veren bir eğitim durumları ve sınama durumları tercih etmeleri beklenebilir. Zira öğretmenlerin bilgiye dair inançlarının öğretim uygulamalarını derinden etkileme gücüne sahip olduğu (Özdemir, 2013) bilinmektedir. Ayrıca bu beklenti türdeş bir kuram olmayan (Aydın, 2007) ve öznel bilgiyi önceleyen hâlde, bilgide nesnelliği tamamen dışlamayan yapılandırmacılığa (Şimşek, 2004) uygundur.

Araştırmaya katılan lise öğretmenleri, BEİÖ'nün geneli itibarıyla orta düzey, karma epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bütün bunlardan hareketle, lise öğretmenlerinin bilgi olgusunun değişik boyutlarında

farklı epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna varılabilir. Konuyla ilgili olarak Schommer'e (1990) göre, kişisel epistemolojik inançlar, farklı boyutlarda farklı düzeylerde gerçekleşebilir. Zira bilgiye dair kişisel inançlar gibi bilginin kendisi ile bilme yolları da karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Nitekim günümüzdeki bilimsel bilgi, Guenon'un (1991) ifadesi ile deney ve analitik inceleme ile sonsuz sayıda önemsiz ayrıntıya dağılarak, birbirini çürüten bir sürü temelsiz varsayımlar yığını haline gelerek saf halinden çok uzaktır.

Türk Eğitim Sistemi'nin öğretim programları epistemolojik dayanağı olan ve bilginin öznel formunu önceleyen yapılandırmacılık da bilginin nesnel formunu bütünüyle reddetmez, sadece onun kuşatılma biçimine itiraz eder (Şimşek, 2004). Bu bağlamda araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, bilgi olgusunun alt boyutları temelindeki epistemolojik inançlarının farklılığı (gelişmiş, karma, gelişmemiş), kişisel farklılıklar kadar bizatihi bilgi olgusu ve bilme yollarının çeşitliliği ile de ilgili olabilir. Nitekim çeşitli felsefi ekollerin bilgi ve bilme konusunda farklılaştığı da bir vakıadır (Tozlu, 2012). Bu itibarla öğretmenlerin zihnen beslendiği değişik felsefelere bağlı, farklı epistemolojik inanç geliştirmeleri şaşırtıcı değildir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin "cinsiyet" değişkenine göre BEİÖ'nün "Otorite ve Doğruluk", "Bilginin Kaynağı" alt boyutları ile yanıtların "Genel" ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılığın tüm boyutlarda erkek öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılığın belirlenmiş olması epistemolojik inançlarının cinsiyete bağlı olması ile açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucu lise öğretmenlerinin erkek veya kadın olması epistemolojik inançlarında farklılığa yol açtığı şeklinde açıklanabilir. Bunlara ek olarak erkek ve kadın öğretmenler arasındaki epistemolojik inanç farklılığı sosyo-kültürel bağlamda değerlendirilebilir ve açıklanabilir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), Eren (2006), Kösemen (2012), Öngen (2003) yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığını ve bu farklılaşmanın kadın öğretmenler lehine olduğunu belirlemişlerdir. Kadın öğretmenlerin BEİÖ'ye ilişkin yanıtlarının erkeklere göre daha sofistike bir görünüm sergilemesine dair elde edilen bulgular, sosyo-kültürel bağlamda değerlendirilebilir. Toplumsal yaşamda başarılı olabilmek için kadınların erkeklere nazaran daha çok çaba harcamak durumunda olmaları (Öngen, 2003), kadınların öğrenmenin daha çok çaba gerektirdiğine yönelik inanç geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin "öğrenim durumu" değişkenine göre "Akıl Yürütme" alt boyutunda anlamlı

farklılık olduğu tespit edilmiştir. "Akıl Yürütme" alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada lise öğretmenlerinin BEİÖ'ye ilişkin yanıtlarının öğrenim durumu açısından kısmen gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu durumların oluşmasında farklı öğrenim kademelerinde öğretmenlerin sayısının az olmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yaklaşık % 80'i lisans mezunudur. Öğrenim durumu açısından lisans mezunu öğretmenlerin baskın bir sayıda olması öğrenim durumuna göre karşılaştırma yapma açısından sorun teşkil ettiği şeklinde ifade edilebilir. Bu sorun araştırma özelinden kaynaklanmamakta olup MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin öğrenim durumlarından kaynaklanmaktadır. Yani bu çalışma farklı örneklemlerde yapılsaydı benzer bir veri elde edilecektir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin BEİÖ'ye ilişkin yanıtlarının öğrenim durumu açısından kısmen gelişmiş olduğuna ilişkin sonucun olası nedenleri arasında öğretmenlerin aldıkları eğitim gösterilebilir. Nitekim zihinsel süreçlerin temel bileşenlerinden birisi olan her tür inanç, bilgilerle beslenir ve duygusal süreçlerde barınır (Hıdıroğlu, 2016). İnanç şemalandırılırken, kişinin okuduğu disiplin, şahsi özellikleri, içinde yaşadığı sosyo-kültür gibi faktörlerin de etkisiyle oluşur (Demir, 2012). Dolayısıyla epistemolojik inançlar, bilginin kaynağı, yapısı ve öğrenmenin doğası ile ilgili (Kanadlı ve Akay, 2019) olduğundan, bilgi süreçleriyle daha fazla yüz yüze gelen yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha olgun bilgi inançlarına sahip olmaları beklenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin "mesleki kıdem" değişkenine göre "Otorite ve Doğruluk", "Bilginin Kaynağı" ve yanıtların "Genel" ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. "Otorite ve Doğruluk" alt boyutunda anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 1-5 yıl ile 30 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmada mesleki kıdemi düşük olan lise öğretmenlerinin tecrübeli lise öğretmenlerine göre BEİÖ'nün "Otorite ve Doğruluk" alt boyutu ile ilgili inançlarının daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bu durum tecrübeli lise öğretmenlerinin mutlak doğrunun kesinlikle var olduğunu, bilginin bireyin dışında bir kaynaktan çıktığı ve otoritelerde bulunduğu ya da öğretmenlerin bilgiyi kendi düşüncelerinden, etkinliklerinden yola çıkarak oluşturduklarına ilişkin inançlarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Murat ve Erten'de (2018), araştırmalarında öğretmenlerin düşük kıdemlerde gelişmiş olan inançlarının kıdemleri arttıkça gelişmemiş inançlara doğru dönüştüğünü belirlemişlerdir. Bunun olası bir nedeni, 2005 yılından sonra

Türkiye'de MEB'in önceki klasik pozitivist yaklaşımın yerine güncel post-pozitivist yaklaşımı yani yapılandırmacı yaklaşımı (Eroğlu ve Güven, 2006) öncelemesiyle eğitim fakültelerinin de bu yönde eğitim yapması sonucunda düşük kıdeme sahip yeni mezun öğretmenlerin, gelişmiş epistemolojik inançlara daha aşina olmaları gösterilebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin "branş" değişkenine göre "Bilgi Üretme Süreci" ve "BEİÖ Genel" boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda anlamlı farklılık branşı "Sosyal Bilimler" olan öğretmenlerle branşı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ile "Yabancı Dil" olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda araştırmanın bu sonucuna paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Kösemen (2012), öğretmenlerin sosyal bilgiler programına yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Karhan'da (2007) yaptığı araştırmasında epistemolojik inançların öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada anlamlı farklılığın çıkmadığı boyutlarda ifade edilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere branş değişkeninin epistemolojik inanç ile ilişkisinin olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada branş değişkenine göre anlamlı farklılığın Sosyal Bilimler ile Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarına sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimler branşına sahip olan öğretmenler diğer branşlara sahip olan öğretmenlere göre daha yüzeysel epistemolojik inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha sofistike inançlarının olduğunu gösteren araştırmalar (Enman ve Lupart, 2000; Strobel, Jernusca ve Jonassen, 2004) olduğunu görülmektedir. Bu bağlamda branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının diğer branşlarda görev yapan lise öğretmenlerine göre çok az farkla biraz daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Araştırmanın "Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordamakta mıdır?" alt amacına ilişkin bulgulara dair, lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin "Bilginin Kaynağı" alt boyutunda uyguladıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordadığı belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ise lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yordamadığı belirlenmiştir. Buna göre lise öğretmenlerinin, öğretim

sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmelerinin epistemolojik arka planında, "bilimsel bilginin, kitaplar, uzmanlar ve öğretmenlerden öğrenilebildiği" inancı yatmaktadır, denilebilir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmeleri, bir anlamda onların bilginin kaynağına ilişkin inancının bir göstergesi ve yansımasıdır. Konuyla ilgili olarak, bilginin kaynağı boyutunda otoriter inanca sahip öğretmenlerinin, bilgi edinme sürecinde üst düzey zihinsel becerilerden ziyade, alt düzeyde hatırlamaya dayalı sözel bilgileri, ölçmeye uygun yüzeysel ve geleneksel öğretimsel etkinlikleri tercih ettikleri (Erdamar ve Alpan, 2015) ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi uygulamalarının önemli yordayıcısı (Ekinci ve Tican, 2017) oldukları bilinmektedir. Çünkü benzer şekildeki araştırmalarda gelişmiş epistemolojik inançlar, geleneksel anlayışı reddederek, bilginin kaynağını çoklu olarak kabul eder (Duell ve Schommer-Aikins, 2001). Nitekim araştırmada ortaya çıkan, "Lise öğretmenleri, öğretim sürecinde büyük oranda geleneksel öğretim yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedir" şeklindeki sonuçlar da bu yargıyı desteklemektedir. Son tahlilde, lise öğretmenlerinin, öğretim sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmelerini açıklamada, onların sahip olduğu epistemolojik inançların önemi belirmektedir. Bu itibarla öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını sağlamak üzere yapılması gereken, öncelikle onların epistemolojik inançlarını geliştirmek olmalıdır. Epistemolojik inançların oluşumunda felsefesin rolü (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Erden, 1998; Büyükdüvenci, 2001) hatırlandığında, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim felsefesi ve epistemolojik bakımdan donanımlı hâle getirilmelerinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bunların yanında araştırmada elde edilen sonuçlar, lise öğretmenlerinin bilginin kaynağına dair sahip olduğu epistemolojik inançların, öğretim sürecindeki kararlarını ve davranışlarını etkilemekte (Deryakulu, 2004a; Hofer ve Pintrich, 1997) olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda Türk Eğitim Sistemi'nde liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemesinin önemli olduğu ve bunun için MEB tarafından düzenlenecek etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında üniversitelerle iş birliği yapılması gerektiği önerilmiştir. Bu etkinliklerin hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar, çalıştaylar, paneller şeklinde düzenlenebilir. Bunun yanında araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim fakültelerinin hizmet öncesinde, epistemolojik inanç seviyesini arttıracak içeriklere öğretim programlarında yer vermeleri gerektiği, mevcut öğretim programlarının doğasının uygulamaya yansıtılabilmesi için MEB'in, lise öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirici yüz yüze ve dijital

etkinlikler düzenlemesi gerektiği önerilmiştir. Bunun yanında araştırmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının kullandıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilginin kaynağı boyutunda yordadığı belirlenmiştir. Bu noktada, lise öğretmenlerinin sınıfta yaptıkları ölçme ve değerlendirmedeki yöntem tercihlerinin nelerden kaynaklandığını araştırmak önerilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Acat, M. B., Tüken, G. & Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(4), 67-89.

Akyıldız, S. (2018). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Millî Eğitim Dergisi, 42*(217), 77-96.

Altunoğlu, B. D. & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 19-28.

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63.

Aslan, D. & Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramın felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 56-71.

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Nobel.

Bedel, E. F. & Çakır, M. (2013). Okulöncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37,* 84-98.

Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research and Development, 20*(3), 281-291.

Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*. Siyasal.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Pegem.

Carter, G. & Norwood, K.S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics, 97*(2), 62-67.

Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, *24*(2), 133-140.

Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. Harper CoIIins.

Cutting, J.C. (2010). SPSS: Descriptive statistics. http://psychology .illinoisstate. edu/jccutti/, Erişim tarihi: 04.01.2020.

Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education, 7*(4), 247-266.

Çakmak, Z., Bulut, B. & Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(Özel Sayı II), 1190-1205.

Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E.Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.233-292). Pegem.

Demir, M.K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 343-358.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme.* Pegem.

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem.

Deryakulu, D. (2004a). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s.259-287). Nobel.

Deryakulu, D. (2004b). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10*(38), 230-249.

Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları, 5*(18), 57-70.

Duell, O. K. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Rewiew, 13*(4), 419-449.

Ekinci, N. & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 1747-1773.

Enman, M., & Lupart, J. (2000). Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *Psychological Review, 11*(2), 161-178.

Erdamar, G. & Alpan, G. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve problem çözme yeteneklerinin gelişimi: Boylamsal bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 77-91.

Erdem, M. & Kocadere, S. A. (2015). Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1260-1275.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Alkım.

Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan-Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, S. E. & Güven, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 295-312.

Ertürk, S. (2005). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.

Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (N. Avcı, Çev.). Ağaç.

Hıdıroğlu, Ö.Y. (2016). *Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları Ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Rewiew Educational Research, 67*(1), 88-140.

İçen, M., İlğan, A. & Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1*(2), 2-11.

Kabaran, G. G., Altıntaş, S., Kabaran, H. & Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 37-57.

Kanadlı, S. & Akay, C. (2019). Schommer'in epistemolojik inançlar modelinin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi: Bir meta-analizi çalışması. *Education and Science, 44*(198), 389-411.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel.

Karhan, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, S. & Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(60), 119-134.

Kösemen, S. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Epistemolojik İnançlar Bağlamında Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Murat, A. & Erten, H. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 5*(2), 38-63.

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 30*(3), 835-857.

Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(13), 155-163.

Özbaşı, D. (2009). *Sınıf Öğretmenleri için Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yeterlik Göstergelerinin ve Bunlara İlişkin Algılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sadıç, A. & Çam, A. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ile PISA başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(5), 18-49.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E.Karip (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme içinde (s.1-15). Pegem.

Sinatra, G.M. & Kardash, C.M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(4), 483-498.

Sirem, Ö., Sarıoğlu, S. & Adıgüzel, A. (2018. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *6*(2), 82-95.

Somel, A. (2016). Post-Pozitivist paradigmalar. *Beykoz Akademi Dergisi*, *2*(2), 33-45.

Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Adım.

Strobel, J., Cernusca, D., & Jonassen, D.H. (2004). Different majors-different epistemological beliefs? *Academic Exchange Quarterly*, *22*(3), 208-211.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim, Bilim ve Uygulama*, *3*(5), 115-139.

Tekbıyık, A. (2014). *İlişkisel Araştırma Yöntemi.* (Ed. M. Metin). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (99-114). Pegem.

Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *1*(1), 75-82.

Tozlu, N. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Altın Kalem.

Tunca, N., Şahin, S. A. & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 11-47.

Yenice, N., Tunç, G. A. & Yavaşoğlu, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 132-152.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335-350.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3201-3226.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3201-3226.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45206

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 13.07.2020
**Kabul Tarihi:** 10.10.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 13.07.2020
**Accepted:** 10.10.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Gömleksiz, M. N. & Pullu, E. K. (2020). Bilgisayar Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Programlama Uygulamalarına İlişkin Metaforik Algıları. *Journal of History School*, 48, 3201-3226.

# BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR PROGRAMLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI[1]

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ[2] & Emine Kübra PULLU[3]**

## Öz

Bu çalışmanın amacı Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma grubu için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksekokulu ve Kayseri Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Gönüllülük esasına dikkat edilerek Fırat Üniversitesi'nden 19'u kadın ve 38'i erkek olmak üzere toplam 57 öğrenci; Kayseri Üniversitesi'nden ise 11'i kadın ve 40'ı erkek olmak üzere toplam 51 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma grubu toplam 108 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak "Bilgisayar Programlama uygulamaları ……a/e benzer; çünkü ……." şeklinde bir form kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken öğrencilerin kullandıkları metaforlar ile benzetme yönleri olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 ana kategoride toplanmıştır. Olumlu anlamda bilgisayar programlama uygulamalarının yaratıcılığı geliştirmesi; sistemli,

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2]Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nurigomleksiz@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-8268-0163

[3]Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi Çemişgezek MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ekubrafidan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9324-0403

bütünsel ve göreceli olması; sürekli ve sonsuz bir yapıya sahip olması; eğlenceli yanları; çeşitlilik sunması; pratiklik sağlaması ve teknolojik dünya ile iletişim yolu kurması vurgulanmıştır. Olumsuz anlamda ise bilgisayar programlama uygulamalarının zor, imkânsız ve sinir bozucu yönlerini vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar Programlama, Metafor, Yazılım, İçerik analizi

## Metaphorical Perceptions of Computer Programming Students of Computer Programming Applications

### Abstract

The aim of this study is to determine metaphorical perceptions of Computer Programming students of Computer Programming apllications. Phenomenological research design was used in the study. Study group includes students of Computer Programming Departments of Karakoçan Vocational College of Fırat University and Develi Hüseyin Şahin Vocational College of Kayseri University in 2018-2019 academic year. Easy accessible case sampling method was used to select the study group. Volunteer students participated the study and of the 108 students, 30 were female and 78 were male. Data of the study were collected through the use of the prompt "Computer Programming Applications are like……..because……". Content analysis was used to analyze the data. Two categories were identified based on positive and negative metaphorical images to ward the concept of computer programming applications. Positivemet phorical images can be listed as follows: Computer Programming Applications develop creativity, the systematic, holistic and relative, they have continuous and permanent structure, the entertaining, they provide diversity, practice and build communication with technological world while negative metaphorical images are mentioned as follows; Computer Technological Applications are difficult, impossible to apply and annoying.

**Keywords:** Computer Programming, Metaphor, Software, Content Analysis

## GİRİŞ

Bilgisayar programlama yapısı, bir problemi çözmeye yönelik olarak komut ve kod bloklarının mantıksal bir çerçevede bir araya getirilemesinden meydana gelir. Bilgisayar programlama yapısı programlama dilleri kullanılarak oluşturulur. Program yazabilen özel uygulamalar olan programlama dili kullanıcı ile bilgisayar arasındaki iletişimi sağlamaktadır (Vatansever, 2007, s.14; Arsan ve Çölkesen, 2012, s.59; Yaşar, 2012, s.2). Bir bilgisayar sistemini kavrayabilmek için programlama dillerini kullanabilmek önemli ve gereklidir (Pea ve Kurland, 1984, s.140).

Programlama öğretiminde öğrencilerin eğitim hayatlarında daha önce kazandıkları problem çözme ve mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirip birleştirmeleri önemlidir. Çünkü programlamada öncelikle soyut kavramları anlayarak uygulamaları gereklidir (Gomes ve Mendes, 2007). Bilgisayar programlama uygulamaları problem çözümüne dayanmaktadır. Bilgisayar programlama uygulamalarında öncelikle problem cümlesinin anlaşılması ve açıklanabilmesi önemlidir. Daha sonra problemin çözümünde kullanılacak uygulamaların seçilerek çözüme ilişkin stratejilerinyapılandırılması gerekir. Son olarak ise problemin çözümüne ilişikin olarak testlerin ve tanımlamaların yapılması gerekir (Vasconcelos, 2007).

Hayatın her döneminde önemli olan problem çözme ve paralelinde bilgisayar programlama becerisi dünyada bireylerin küçük yaşlardan itibaren kazanması gereken bir yeterlik olarak görülmektedir. Kullanım alanı artan programlama uygulamaları ülkemizde ilköğretimde"Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi" kapsamında verilmektedir. Bu dersin öğretim programının özel amaçları; "Bilişim teknoljilerinin doğru ve etkili kullanımına ilişkin farkındalık kazanma", "Teknolojiyi etik ve güvenli bir şekilde kullanma", "Teknolojinin iletişim ve araştırma amacıyla kullanımına ilişkin anlayış geliştirme", "Bilişim teknolojilerini kullanarak ürün geliştirme", "Problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazanma", "Algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirme", "Problem çözmek için farklı mantık yapılarını kullanabilme" ve "Kendi oyunlarını tasarlayarak programlama yapabilme" şeklindedir (MEB, 2018).

Üniversite seviyesinde ise hem önlisans hem de lisans seviyesinde bilgisayar ve yazılım ile ilgili bölümlerde programlama dersleri temel oluşturmaktadır. Bu çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören ve programlama derslerini alan öğrencilerin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin görüşleri ve algıları geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla belirlenmek istenmiştir.

Metafor Türk Dil Kurumu Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu'nda "Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). Metafor kelimesi Grekçe meta(öte) ve phrein(taşımak, aktarmak, götürmek) kelimelerinin birleşiminden oluşur. Metaphrein "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005; Daşçıoğlu, 2015). Cambridge Sözlüğünde ise metafor bir kişiyi veya nesneyi, o kişiye veya nesneye benzer özelliklere sahip olduğu düşünülen bir şeye atıfta bulunarak ifade etme şeklinde tanımlanmıştır (Cambridge Dictionary, 2020).

Metaforlar insanların bilişinde mevcut olan kavramları daha etkili bir anlatımla başka bir kavram üzerinden anlatarak yeni ve geçici kavramlar meydana getirmesini sağlar. Bu süreçte de bireylerin kültürlerinden ve ana dilinin özelliklerinden faydalanır (Yıldızlı, 2017, s.1491).Metaforlar kişilerin hayatlarında hem düşüncelerine hem de eylemlerine yön veren yapılardır (Lakoff ve Johnson, 2005, s.25).İnsanın düşüncelerini ve davranışlarını tanımlayan sıradan kavramlar sisteminin esasında metaforik bir doğası vardır (Batı, 2012, s.6).Metafor somut olan veya olmayan bir düşünceyi temsil etmek için kullanılan görüntü, hikaye ve edebi bir konuşma figürüdür. Bu konuşma figürü, ortak bir yöne sahip iki farklı şey arasındaki karşılaştırmadır. Bir metafor, tanıdık olmayanı tanıdık olarak ifade eder. Metafor bilinen terminolojideki bir fenomeni veya durumu ifade etmek için kullanılır (Kalra ve Baveja, 2012, s.317).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada önlisans Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde üç alt amaç belirlenmiştir:

1.Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin oluşturdukları metaforları nelerdir?

2.Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin oluşturdukları metaforların benzetme yönleri nelerdir?

3.Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin oluşturdukları metaforlar hangi kategorilerde gruplanmıştır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin Bilgisayar Programlama uygulamalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadaolgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanan olgubilim deseni sosyal gerçekliği anlamak için insan deneyimlerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Ersoy, 2016, s.54).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek içinkolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi gönüllülük

esasıyla katılımcıların belirlendiği araştırmalardır. Bu örneklemede araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği kişiler çalışma grubuna dâhil edilir. (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.125). Araştırmada Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümü ve Kayseri Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Gönüllülük esasına göre Fırat Üniversitesi'nden 19'u kadın ve 38'i erkek olmak üzere 57; Kayseri Üniversitesi'nden ise 11'i kadın ve 40'ı erkek olmak üzere 51 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Arştırmanın çalışma grubu toplam 108 öğrenciden meydana gelmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin belirliyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkartmaktır (Kuş, 2012: 86). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenebilmek amacıyla gerekli ve önemlidir (Merriam, 2015, s.86). Öğrencilerin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak "Bilgisayar Programlama uygulamaları ……a/e benzer; çünkü ……." şeklinde bir form kullanılmıştır. Öğrencilere bu formu doldurmaları için 30 dakika süre verilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Veri analizi temelde, verilerin anlamını dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2015, s.167).Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içerisinde yer alan belirli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek amaçlanır. Kelime ve kelimelerin varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenip analiz edilerek metinde yer alan mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi; Amaçları belirleme, kavramları belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.240). Bu aşamalar doğrultusunda öğrencilerden toplanan görüşme formları dikkatli bir şekilde incelenerek öncelikle metaforlar listelenmiştir. Daha sonra bu metaforlarfrekansları ve benzetme yönleri ile beraber gruplandırılarak kategorilendirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri öğrenim gördükleri fakülte ve cinsiyetlerini belirtecek şekilde kodlanmıştır. Örneğin "Ö1.F-E" kodlaması "öğrenci sırası üniversite-cinsiyet" şeklinde yapılmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin oluşturdukları olumlu ve olumsuz metaforlar benzetme yönleri ile birlikte bu bölümde yer almaktadır. Bulgular "Olumlu Metaforlar" ve "Olumsuz Metaorlar" şeklinde iki alt başlıkta verilmiştir.

### Olumlu Metaforlar

Öğrencilerin bilgisayar programlamaya ilişkin geliştirdikleri olumlu metaforlar analiz edildiğinde toplam 94 metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar 11 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "yaratıcılık", "stratejik ve sistemli olma", "bütünsel olma", "göreceli olma", "süreklilik", "sonsuz", "olmazsa olmaz", "eğlenceli", "çeşitlilik", "pratik" ve "iletişim" şeklinde belirlenmiştir. Her bir kategorideyer alan metaforlar ve benzetme yönleri ayrı ayrı tablolar şeklinde sunulmuştur.

### 1. "Yaratıcılık" Kategorisi

Yaratıcılık kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**
Yaratıcılık Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Doğum | 1 | Yeni bir şeylerin ortaya çıkması |
| Güneşin doğuşu | 1 | Hayata yenilik katma |
| İcat | 1 | Her fikrin yeni bir buluş olması |
| Kitap okuma | 1 | Hayal gücünü arttırması |
| Kimya | 1 | Yeni maddeler üretme |
| Harput Kalesi | 1 | Efsaneye hayat verme |

Tablo 1'de yaratıcılık kategorisinde 6 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden örneklere aşaüıda yer verilmiştir.

*"Bilgisayar programlama uygulamaları doğuma benzer. Çünkü her doğumla yeni bir canlı dünyaya gelir. Her bir kodlama ile de yeni bir şeyler ortaya çıkar."***(Ö93.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları güneşin doğuşuna benzer. Çünkü her gün hayata yenilikler katar."***(Ö82 .K-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları icatabenzer. Çünkü eğitimini alan her insan farklı düşünceler oluşturur. Her düşünce yeni bir buluştur."***(Ö27.F-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları kitap okumaya benzer. Çünkü öğrendiğimiz yeni yeni programlar var. Kitap okuyarak da yeni bilgiler edinilir. Hayal gücümüzü etkiler."***(Ö45.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları kimyaya benzer. Çünkü farklı maddeler karıştırılarak yeni maddeler yapılır. Yazılımda da farklı komutlar kullanılarak yeni programlar yazılır."***(Ö8.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları Harput Kalesi'ne benzer. Çünkü efsaneye hayat verir."***(Ö31.F-K)**

Öğrencilerin yaratıcılık kategorisi kapsamında belirttikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının yaratıcı düşünme üzerindeki olumlu etkisininin vurgulandığı görülmektedir. Öğrenciler hayal güçlerini geliştiren bu uygulamalar ile özgün ve yaratıcı programlar hazırlayabildiklerini belirtmişlerdir.

**2. "Stratejik ve Sistemli Olma" Kategorisi**

Stratejik ve Sistemli Olma kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.**
Stratejik ve Sistemli Olma Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **f** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Bahçe | 1 | Ne ekersen onu biçersin |
| Bulmaca | 1 | Nerede ne yazacağı belli |
| Futbol maçı | 1 | Planlı ve programlı olma |
| Hayal | 1 | Yetenek ve düşünme becerisi gerektirme |
| Hayat | 1 | Doğar-büyür-gelişir-ölür |
| Okyanusta yüzme | 1 | Bilgi ve tecrübe gerektirmesi |
| Yaşam tarzı | 1 | Kaliteyi yansıtma |
| Araba sürme | 2 | Beceri ve hakimiyet gerektirmesi |
| Matematik | 2 | Mantıksal olma |
| Makina | 2 | İstenileni yapması |

Tablo 2'de stratejik ve sistemli olma kategorisi toplam 10 farklı metafordan oluşmaktadır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları bahçeye benzer. Çünkü nasıl yetiştirilirse geleceği ona göre olur. Fidanların budanması, gübrelenmesi,*

*havalandırılması verimi arttırır. Programlamada da ne kadar çok çalışıp yeni komutlar öğrenirsen o kadar verimi arttırırsın."***(Ö92.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları bulmacaya benzer. Çünkü nerede ne yazacağını bilirsen her işi yapabilirsin."***(Ö22.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları futbol maçına benzer. Çünkü planlı olmazsanız kodlamaya başlamadan önce kafanızda sorunları nasıl çözeceğinizi bilemezsiniz maçı kaybedersiniz."***(Ö89.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayalebenzer. Çünkü yeteneklerimiz ve düşüncelerimizi birleştirerek oluşturduğumuz çalışmalardır."***(Ö6.F-E)**
*"Bilgisayarprogramlama uygulamaları hayata benzer. Çünkü doğar, büyür, gelişir ve ölürsürn. Programlama da böyledir. Doğar, daha iyisi çıkınca unutulur."* **(Ö11.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları okyanusta yüzmeye benzer. Çünkü hem yüzmeyi iyi bileceksin hem de okyanus tecrüben olacak. Programlama da okyanusta yüzme gibi bilgi ve tecrübe gerektirir."***(Ö91.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları insanın yaşam tarzına benzer. Çünkü insan yaptığı işe kendi kalitesini yansıtır."***(Ö97.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları araba sürmeye benzer. Çünkü araba sürmek için hem becerinin olması gerekir hem de arabaya ve yola hakim olman gerekir."***(Ö15.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları araba sürmeye benzer. Çünkü kullanabilmek için beceri de gerekir."***(Ö65.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları Matematiğe benzer. Herşey algoritma ve mantık ile yapılıp sonuca varılır."***(Ö36.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları makinaya benzer. Sen ne emredersenne iş verirsen onu yapar."* **(Ö75.K-E)**

Öğrencilerin stratejik ve sistemli olma kategorisi kapsamında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, programlama yapısının; belirli bir düzen ve sistem doğrultusunda ilerlemesi, ön koşul olarak belirli bilgi ve becerilere sahip olunması ve adım adım algoritmik mantıksal bir çerçevede yürütülmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

### 3. "Bütünsel Olma" Kategorisi

Bütünsel Olma kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**
Bütünsel Olma Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **f** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Atom | 1 | Birleştikçe anlam kazanır |
| Bina temeli | 1 | Temel sağlamsa katlar da sağlamdır |
| DNA | 1 | Bir satır hepsini etkiler |
| Duvar | 1 | Herbir taşın önemli olması |
| Marangoz | 1 | Parçalar birleştikçe anlam kazanma |
| Puzzle | 1 | Parçaların birleşimi ile tam olma |
| Sinir sistemi | 1 | Tüm vücudu kontrol etme |
| Sürpriz yumurta | 1 | Adım adım parçaların birleşimi |
| Hayat | 4 | Bir yerdeki hatanın herşeyi etkilemesi |

Tablo 3'te bütünsel olma kategorisine ilişkin 9 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci görülerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları atoma benzer. Çünkü tek başına anlamsızdır. Komutlar da ayrı ayrı anlamsızdır. Birleştirdikçe anlamlı yazılımlar ortaya çıkar."***(Ö94.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları bir binanın temeline benzer. Çünkü temeli sağlamsa binaya istediğin kadar kat çıkarsın ve o katlar da sağlam olur."***(Ö4.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları DNA'ya benzer. Çünkü bir satırı değiştirirsen her şey değişir."***(Ö90.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları duvara benzer. Çünkü her bir taşı farklı farklı yerleştirerek kendi farklı duvarlarımız öreriz."***(Ö69.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları marangozun ürün ortaya çıkarmasına benzer. Çünkü tek tek parçalar birleştiril. Nasıl bir vida tek başına anlamsızsa tek bir komutta programlamada anlamsızdır."***(Ö83.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları puzzle'abenzer. Çünkü parçalar birleştirilerek bilgi oluşturulur."* **(Ö44.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları sinir sistemine benzer. Çünkü sinir sistemi tüm vüzudu kontrol eder. Algoritma kalbe, kodlar beyne, klavye ve fare ise ellere ve ayaklara benzer."***(Ö30.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları sürpriz yumurtayabenzer. Çünkü adım adım öğrenerek parçaları birleştirirsin."***(Ö25.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer.Çünkü kendi hayatımda yaptığım yanlışlarım gelir aklıma. İkisini de düzeltmeye çalışırım. O kadar zordur ki düzeltmek yıllarımı alır benden o yanlışlar."***(Ö37.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer. Çünkü programlama da insan hayatı gibi belirli bir çerçevede yapılması gerekir. Bir yerde bir hata yapılırsa geri dönüşü zor olabilir"***(Ö73.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer. Hayatımızda bir şeyi yanlış yapıyoruz diğer işlerimiz de yolunda gitiyor. Programdaki kodu yanlış yazarsak diğer hiçbirşey yolunda gitmez."* **(Ö108.K-E)**

Öğrencilerin bütünsel olma kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, parça ile bütün ilişkisini vurguladıkları belirlenmiştir. Öğrenciler dna, atom, puzzle, bina gibi metaforlar ile kodların bir araya gelerek satırları, satırların da bir araya gelerek programlama yapısını bütünsel olarak oluşturmasını ifade etmişlerdir. Herhangi bir kod satırında yapılacak bir hatanın programın tümünü etkilediğini bu nedenle parça bütün ilişisinin önemli olduğu belirtmişlerdir.

**4. "Göreceli Olma" Kategorisi**

Göreceli Olma kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**
Göreceli Olma Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **f** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Akraba | 1 | Hem benzer hem farklı |
| Ateş | 1 | Fazla beslersen ısıtır az beslersen söner |
| Babaanne | 1 | Bazen eğlenceli bazen zor |
| Balon | 1 | Eğleceye de dönüşebilir kabusa da |
| Dünya | 1 | Hem mutlu hem de mutsuz insanları barınıdır |
| Klima | 1 | Ortamına göre ısıtır veya üşütür |
| Uğur böceği | 1 | Kime şans getireceği bilinmez |
| Üzüm | 1 | Sirkeye de şaraba da dönüşebilir |
| Teknolojik akıntı | 2 | Ya korkarsın ya da akıntıya kapılır ilerlersin |

Tablo 4'te göreceli olma kategorisinde 9 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları akrabaya benzer. Her program akrabalar gibi birbirine benziyor gibi gözükse de hepsi birbirinden farklı."***(Ö62.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları ateşe benzer. Çünkü ateşi fazla beslersen etrafındakileri yakar ateşi az beslersen sönüp gider."***(Ö81 .K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları babaanneme benzer. Çünkü bazen çok anlaşılır ve eğlenceli bazen de zor ve çekilmez oluyor."***(Ö87.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları balona benzer. Çünkü nasıl dinleyip öğrendiğimize göre eğlenceye de dönüşebilir balon patlayıp kabusa da dönüşebilir."***(Ö59.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları dünyaya benzer. Çünkü sadece görebilenler mutlu olur."* **(Ö77.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları klimaya benzer. Çünkü ders ortamına göre hem ısıtır hem soğutur."***(Ö86.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları uğur böceğine benzer. Çünkü kime şans getireceği bilinmez. Eğer çabalar güzel işle rortaya koyarsan sektörde şanslı isimlerden olursun."***(Ö84 .K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları üzüme benzer. Çünkü kullanmayı bilirsen sirke gibi faydalı, bilmezsen şarap gibi faydasız olur."***(Ö16.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları teknolojik akıntıyabenzer. Çünkü ya akıntıya kapılır ilerlersin ya da korkar akıntıya adım bile atamaz yerinde kalırsın."***(Ö13.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları yeni teknolojik bir akıntı ile sürüklenmeye benzer.Yeni dünya düzeni teknoloji üzerine şekilleniyor. Bu düzene ayak uyguramayan kişiler gerie gideceği için ben ilerlemeye çalışıyorum."***(Ö35.F-E)**

Öğrencilerin göreceli olma kategorisi altında ifade ettikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının yazılıma ilgi duyan bireyler için olumlu duygulara ilgi duymayanlar için ise olumsuz duygulara neden olduğu belirtilmiştir. Böylece programlama uygulamalarının kişiden kişiye göreceli olması vurgulanmıştır.

**5. "Süreklilik" Kategorisi**

Süreklilik kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 'te yer almaktadır.

Tablo 5'te süreklilik kategorisi toplam 9 farklı metafordan oluşmaktadır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları kalbe benzer. Sürekli atmak zorunda yoksa yaşamayazsın. Programlama olmadan da bilgisayar çalışmaz."***(Ö101.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları karışmış ipe benzer. Çünkü başta karmaşık çözümsüz gelir ama uğraşarak çok rahat çözülür."***(Ö68.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları yabancı dile benzer. Çünkü çalışmaz tekrar etmezsen unutursun."***(Ö14.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları aşka benzer. Çünkü aşk nasıl devamlı emek istiyorsa programlama da devamlı uğraş ister."***(Ö88.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer. Çünkü çabalarsan verimini alırsın."* **(Ö107.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları spora benzer. Çünkü çalışmadan ve hiçbir çaba göstermeden karşılığını alamazsın."***(Ö19.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları spora benzer. Çünkü çalışmadan sonuç elde edilemez."***(Ö42.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hafızaya benzer. Kullandıkça açılır ve işe koşulur."* **(Ö58.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hafızaya benzer. Çünkü ne kadar iyi ve farklı işler ortaya çıkartırsak kendimizi o kadar geliştiririz."***(Ö21.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları problem çözmeye benzer. Çünkü çözdükçe beyin jimnastiği yapmış oluruz. Kendimizi geliştiriniz."***(Ö28.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları öğrenmeye benzer. Çünkü sürekli çalışman gerekir. Yoksa bilgiler uçup gider."***(Ö34.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları öğrenmeye benzer. Çünkü kod yazmayı öğreniyorum ve sürekli çalışarak kendimi geliştiriyorum."***(Ö53.F-K)**

**Tablo 5.**
Süreklilik Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **F** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Kalp | 1 | Sürekli atar |
| Karışmış ip | 1 | Uğraşarak çözülür |
| Yabancı dil | 1 | Tekrar gerektirme |
| Aşk | 2 | Devamlı olmalı |
| Hayat | 2 | Çaba ister |
| Spor | 2 | Çaba gerektirme |
| Hafıza | 3 | Kullandıkça gelişir |
| Problem çözme | 3 | Beyin jimnastiği yapma |
| Öğrenme | 6 | Sürekli çalışma |

Öğrencilerin süreklilik kategorisi kapsamında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının durmadan güncel bir şekilde sürekli ilerleyen yapısı ve bu süreklilik durumuna ayak uydurulması için çalışılması gerekliliği vurgulanmıştır. Bilgisayar programlama uygulamaları durağan bir yapıda olmadığı için teknolojik güncel yapılanmalar doğrultusunda öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

### 6. "Sonsuz" Kategorisi

Sonsuz kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo '6 da yer almaktadır.

**Tablo 6.**
Sonsuz Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Dipsiz kuyu | 1 | Uçsuz bucaksız |
| Dünya | 1 | Herşeyi barındırır |
| Hayat | 1 | Sonsuz döngü |
| Uzay | 1 | Bilinmezlik |
| Yeni bir alem | 2 | Uçsuz bucaksız |
| Hayal kurma | 3 | Sınırsız |

Tablo 6'da sonsuz kategorisine ait 9 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları dipsiz bir kuyuya benzer. Çünkü ucu bucağı olmayan komutlar ve kodlar vardır."***(Ö18.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları dünyaya benzer. Oluşturabileceklerimiz uçsuz bucaksız sınırsızdır."* **(Ö38.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer. Çünkü hayatın kendisi gibi sonsuz döngülerden oluşur."***(Ö10.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları uzaya benzer. Çünkü sonu var mı yok mu bilemiyoruz. Ne kadarını bilirsek o kadarını varsayarız."***(Ö17.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları yeni bir alemebenzer. Çünkü bilmediğin uçsuz bucaksız bir yer gibi."***(Ö23.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayal kurmaya benzer. Çünkü hayal kurmanın sınırı yoktur."***(Ö7.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayal kurmaya benzer. Çünkü sınırsızdır ve istediğin gibi şekillendirebilirsin."***(Ö40.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayal kurmaya benzer. Çünkü istediklerini gerçekleştirmede özgürsün."***(Ö57.F-E)**

Öğrencilerin sonsuz kategorisi altında belirttikleri metaforlar incelendiğinde, programlama uygulamalarının içerdiği kod ve parametre çeşitliliğinden dolayı çok sayıda ve farklı olasılıklarla program yazmaya imkan sağlaması belirtilmiştir. Yazılan programlarda tek bir satırın ve ya komutun değiştirilmesi ile farklı sonuçların elde edilmesi vurgulanmıştır.

### 7. "Olmazsa Olmaz" Kategorisi

Olmazsa Olmaz kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.**
Olmazsa Olmaz Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | f | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Beyin | 1 | Zorunluluk |
| Güçlü olmak | 1 | Dışlanmamak ve hayatta kalmak için |
| Nefes almak | 1 | Zorunluluk |
| Tuvalet eğitimi | 1 | Zorunluluk |
| Hayat | 2 | Para kazandırır |

Tablo 7'de olmazsa olmaz kategorisine ilişkin 5 farklı metaforbelirlenmiştir. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları beyine benzer. Çünkü biz nasıl beynimiz olmadan bir hiçsek bilgisayar da program olmadan bir hiçtir."***(Ö103.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları güçlü olmaya benzer. Çünkü gittikçe teknolojiyle bütünleşen dünyaya ayak uydurmak gerekir. Eğer yeniliğin içinde güçlü kalamazsan dışlanır ve yok olursun."***(Ö70.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları nefes almaya benzer. Çünkü nefes alamazsan ölürsün. Programlama olmadan bilgisayarlar da ölür çöpten farkı yoktur."***(Ö12.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları bir çocuğa tuvalet eğitimi vermeye benzer. Çünkü bir çocuğun gelişimi için tuvalet eğitimi ne kadar önemliyse yazılımcı için de programlama eğitimi aynı ölçüde önemlidir."***(Ö5.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları hayata benzer. Çünkü gelecek bilgisayar üzerine kurulmaya başlamıştır. Teknoloji dünyasında para kazanmak içizn bunları öğrenmek zorunlu hale gelmiştir."***(Ö64.K-E)**

Öğrencilerin olmazsa olmaz kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının bilgisayar teknolojilerine işlevsellik kazandıran temel yapılar olması vurgulanmıştır. Teknoloji çağında eğitimden sağlığa birçok alanda geliştirilen farklı yazılımların günlük hayatın değişmez bir parçası haline gelmesine ve teknoloji dünyasında var olabilmek için yazılım bilgisine sahip olma gerekliliği de belirtilmiştir.

### 8. "Eğlenceli" Kategorisi

Eğlenceli kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.**
Eğlenceli Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Çay | 1 | Keyif verir |
| Kitap okuma | 1 | Öğretici |
| Lunapark | 1 | Keyifli |
| Matematik | 1 | Öğrendikçe keyif verme |
| Motor kullanma | 1 | Severek yapma |
| Yaz yağmuru | 1 | Dinlendirir |

Tablo 8'de eğlenceli kategorisinde 6 farklı metafor yer almaktadır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları bütün günün yorgunluğundan sonra içilen bir bardak çaya benzer. Çünkü bilgisayarın başına geçince zihnindeki yorgunluklar geçer keyif alırsın."***(Ö60.K-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları kitapokumaya benzer. Çünkü okudukça öğrenirsin ve keyif alırsın."***(Ö26.F-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları lunaparka benzer. Çünkü keyifli ve eğlencelidir."***(Ö32.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları matematiğe benzer. Çünkü problem çözmeyi öğrendikçe matematik zevkli hale gelir. Programlamada da kodları doğru yerleştirdikçe eğlenceli hale gelir."***(Ö1.F-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları motor kullanmayabenzer. Çünkü verimli eğitimi aldıktan sonra severek yapılacak bir iştir."***(Ö24.F-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları yaz yağmuruna benzer. Çünkü sıcaktan bunaldığında dinlendirir ferahlatır."***(Ö20.F-E)**

Öğrencilerin eğlenceli kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının iç dünyasına girdikçe ve kendini bu alanda geliştirdikçe eğlenceli bir hale dönen yapısı vurgulanmıştır. Dışardan zor görülen bu uygulamalar ile ilgili gerekli teorik bilgilerin edinilmesi ve bol uygulama yapılması ile yazılım sektörünün severek yapılacak eğlenceli bir iş olduğu belirtilmiştir.

**9. "Çeşitlilik" Kategorisi**

Çeşitlilik kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.**
Çeşitlilik Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Kitap | 1 | Her sayfasında ayrı heyecan |
| Makyaj malzemesi | 1 | Çok fazla seçenek olması |

Tablo 9'da çeşitlilik kategorisine ilişkin 2 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları kitaba benzer. Çünkü her sayfasında başka bir heyecan ve şaşırtmacayla karşılaşırsınız."***(Ö79.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları makyaj malzemesine benzer. Çünkü çok fazla komut ve satır seçeneği vardır."***(Ö66.K-K)**

Öğrencilerin çeşitlilik kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, piyasada çok çeşitli sayıda bilgisayar programlama uygulamalarının var olması ve her bir uygulamanın çeşitli farklı parametrelere sahip olması vurgulanmıştır.

**10. "Pratik" Kategorisi**

Pratik kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.**
Pratik Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Araba | 1 | Hızlı ve kolay ulaşım |
| Depo | 1 | Herşeyi barındırma |
| Kütüphane | 1 | Hayatı Kolaylaştırma |

Tablo 10'da pratik kategorisinde 3 farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları arabaya benzer. Çünkü ulaşmak istediğin bilgi ve veriye daha hızlı ve kolay yoldan ulaşmanı sağlar."***(Ö33.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları depoya benzer. Çünkü her şeyi barınırdığı için ne ararsan bulursun."***(Ö29.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları kütüphaneye benzer. Çünkü kütüphanede nasıl her aradığımızı bulup hayatımızı kolaylaştırabiliyorsak kodlama ile de hayatımız kolaylaşır."***(Ö2.F-E)**

Öğrencilerin pratik kategorisi kapsamında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, programlama uygulamalarının bir çok alanda hayatı kolaylaştıracak özelliklere sahip yazılımlar üretilebilmesine imkan tanıması vurgulanmıştır. Bu uygulamalar ile birçok işin kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlayacak yazılımların prtaik bir şekilde oluşturulabileceği belirtilmiştir.

### 11. "İletişim" Kategorisi

İletişim kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.**
İletişim Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Yönetici | 2 | Herkese ulaşıp hakimiyet kurma |
| Yeni bir dil öğrenme | 4 | Bilgisayar ile konuşabilme |

Tablo 11'de iletişim kategorisinde 3 farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları yöneticiye benzer. Çünkü iletişim kurara herkese kolayca ulaşıp aynı zamanda herkesse hakimiyet kurabilir."***(Ö39.F-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamalarıhayatı yöneten yöneticiye benzer. Çünkü bilgisayar inanılmaz derecede akıllıca şeyler yapma yeteneğine sahip aptal bir makinadır. Bilgisayar programlama ise akıl almaz deredece işler yapmaya yarayan akıllı insanların yönettiği uygulamalardır."***(Ö41.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları yeni yabancı bir dil öğrenmeye benzer. Çünkü insanlar nasıl konuşarak anlaşabiliyorsa bilgisayar ile iletişim kurmak için de programlama diline ihtiyaç vardır."***(Ö3.F-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları yeni yabancı bir dil öğrenmeye benzer. Çünkü aptal bir makine olan bilgisayarların anladığı dili öğrenmiş oluruz."***(Ö1.F-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları yeni bir dil öğrenmeye benzer. Çünkü her programlama dili ile kendimize bir şeyler katarak dünya ile iletişime geçebiliriz."* **(Ö43.F-E)**

Öğrencilerin iletişim kategorisi altında belirttikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının kullanıcılar ile bigisayar teknolojilerinin donanımsal yapısı arasında yer alarak iletişimi sağlayan arayüz yazılımlar olması vurgulanmıştır. Kullanıcıların bilgisayar sistemleri ile iletişim kurarak onlara işlevsellik kazandırabilmesi için bilgisayar programlamanın ne derece önemli olduğu ifade edilmiştir.

**Olumsuz Metaforlar**

Öğrencilerin bilgisayar programlamaya ilişkin geliştirdikleri olumsuz metaforlar analiz edildiğinde toplam 14metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar 3 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler "zor", "imkansız" ve "sinir bozucu" şeklinde belirlenmiştir. Her bir kategoride yer alan metaforlar ve benzetme yönleri ayrı ayrı tablolar şeklinde sunulmuştur.

**1. "Zor" Kategorisi**

Zor kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12.**
Zor Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **f** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Akıl | 1 | Karışık |
| Aşk | 1 | Çözümsüz |
| Çile | 1 | Çektikçe bitmez |
| Kızlar | 1 | Düşündürücü |
| Bulmaca | 2 | Karışık |
| Girdap | 2 | İçine hapsetme |

Tablo 12'de zor kategorisinde 6 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları akla benzer. Çünkü karmaşık bir yapıya sahiptir."***(Ö85.K-K)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları aşka benzer. Çünkü hiçbirşekilde içinden çıkamazsın çözümsüzdür."***(Ö100.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları çileye benzer. Çünkü zordur düşündürür."* **(Ö72.K-E)**

*"Bilgisayar programlama uygulamaları kızlara benzer. Çünkü çekersin çekersin bitmez. Çok zordur."* **(Ö66.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamalarıbulmacaya benzer. Çünküilgin yoksa ve genel kültür bilgin yoksa karmaşık gelir zorlanırsın."***(Ö95.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları girdapa benzer. Çünkü karmaşık ve yorucu bir yapısı olduğu için içine hapseder çıkamazsın zorlanırsın."***(Ö74.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları girdapa benzer. Çünkü karmaşıktır ve zor olduğunu düşünüyorum."* **(Ö63.K-K)**

Öğrencilerin zor kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadığı zaman sebep olduğu karmaşık durum ifade edilmiştir. Öğrenciler bu uygulamaların çeşitli ve çok sayıda değişken ile komutlara sahip olmasının bazı durumlarda zorlaştırıcı içinden çıkılmaz bir hale gelmesini vurgulamışlardır.

**2. "İmkânsız" Kategorisi**

İmkânsız kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13.**
İmkânsız Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| **Metafor** | **F** | **Benzetme yönü** |
|---|---|---|
| Gökkuşağı | 1 | Ulaşılamaz |
| Ufuk çizgisi | 1 | Sonsuz |

Tablo 13'te imkansız kategorisinde 2 farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:
*"Bilgisayar programlama uygulamaları gökkuşağına benzer. Çünkü görürsün ama bir türlü ulaşamazsın."***(Ö80.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları ufuk çizgisine benzer. Çünkü ne kadar gitsen de sonsuzdur yakalayamazsın."***(Ö71.K-E)**

Öğrencilerin imkânsız kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, yeterli teorik bilgi sahibi olunmadığı ve yeterince uygulama yapılmadığı zaman bilgisayar programlama uygulamalarını doğru gerçekleştirmenin imkânsız bir hal alması vurgulanmıştır.

### 3. "Sinir Bozucu" Kategorisi

Sinir Bozucu kategorisine ait metaforlar ve metaforların benzetme yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14**
Sinir Bozucu Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

| Metafor | F | Benzetme yönü |
|---|---|---|
| Hiçlik | 1 | Saçma |
| Sinek | 2 | Can sıkıcı |

Tablo 14'te sinir bozucu kategorisine ilişkin 2 farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin olarak öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

*"Bilgisayar programlama uygulamaları hiçliğe benzer. Çünkü içinden çıklmaz saçma bir şeydir. İnsanın sinirini bozar."***(Ö102.K-E)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları sineğe benzer. Çünkü çok can sıkıcıdır sinir bozar."***(Ö61.K-K)**
*"Bilgisayar programlama uygulamaları sineğe benzer. Çok sinir bozar."***(Ö78.K-E)**

Öğrencilerin sinir bozucu kategorisi altında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bilgisayar programlama uygulamalarının bazı öğrenciler için doğru gerçekleştirilemediği zaman sinir bozucu bir duruma dönüşmesi vurgulanmıştır. Bazı öğrenciler bu uygulamaları içinden çıkılmaz bir hale dönüştüğü zamanlardacan sıkıcı ve saçma olarak nitelendirmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişikin geliştirdikleri metaforların olumlu metaforlar ve olumsuz metaforlar şeklinde iki kategoride toplandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin geliştirdiği 94 olumlu metafor 11 kategoride değerlendirlmiştir. Bu kategorilerden ilki "Yaratıcılık" kategorisidir. Yaratıcılık kategorisinde doğum, güneşin doğuşu, icat, kitap okuma, kimya ve Harput Kalesi metaforları yer almaktadır. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının hayatlarına kattığı yenilikleri, yeni fikirler üretmeye teşvik ederek yaratıcılıklarını arttırmasını vurgulamışlardır. Rıza (2001) yaratıcılık ile

merak, hayal gücü, keşif, yenilik, icat, buluş, farklılık gibi kavramlar bağlantılı ele alındığını belirmiştir. Teknolojik alanlar ile uğraşan grafik tasarımcları ve bilgisayar programcıları gibi mesleki alanlarda yaratıcılık; düşünce ve süreçler arasında ilginç bağlantılar kurup tanımlamayı sağlamaktadır (Robinson, 2001/2003, s.214). Olumlu metaforlarda ortaya çıkan ikinci kategori "Stratejik ve Sistemli Olma" kategorosidir. Bu kategoride bahçe, bulmaca, futbol maçı, hayal, hayat, okyanusta yüzme, yaşam tarzı, araba sürme, matematik ve makinametaforları yer almıştır. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının stratejik ve sistemli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamaların her adımının belli ve planlı programlıolması, bilgi ve tecrübe gerektirmesi, mantıksal çerçeveye dayanan bir yapısının olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Gökoğlu (2017), bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin programlama eğitiminde algoritma yapısına ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemeye yönelik olarak hazırladığı araştırmasında öğrencilerin programlama eğitiminde algoritma yapısını belirli olan bir düzen içerisinde işleyen sistematik bir yapı şeklinde algılayıp tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Olumlu metaforlarda ortaya çıkan üçüncü kategori "Bütünsel Olma" kategorosidir. Bu kategoride atom, bina temeli, DNA, duvar, marangoz, puzzle, sinir sistemi, sürpriz yumurta ve hayat metaforları yer almaktadır. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının bütünsel yapısını vurgulamışlardır. Bu uygulamalarda tek başına hiçbir anlam ifade etmeyen komut ve satırların birleştiği zaman işe yarar uygulamalara dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu nedenle her bir satır ve komutun hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Özel kelime ve sembollerden oluşan komutlar bütünü olan programlama dili bilgisayarın belli bir iş yapmasını sağlayan yazılımları ortaya çıkarır (Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2011).Olumlu metaforlarda ortaya çıkan dördüncü kategori "Göreceli Olma" kategorosidir. Bu kategoride akraba, ateş, babaanne, balon, dünya, klima, uğur böceği, üzüm ve teknolojik akıntı metaforları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının farklı bakış açılarına göre zıt anlamlar kazandığını belirtmişlerdir. Programlama derslerine karşı olumlu tutum geliştiren, yeterli bilgiye ve beceriye sahip olan öğrenciler için bu uygulamalar genellikle olumlu değerlendirilirken; programlama derslerine karşı olumsuz tutum geliştiren, yeterli bilgiye ve beceriye sahip olamayan öğrenciler için ise bu uygulamalar genellikle olumsuz değerlendirilmiştir. Keskinsoy (2010), öğrencilerin programlama dersi başarıları ile hem bilgisayara ilgi duyma tutumları hem de bilgisayar kaygısı arasında ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Programlama başarısının bazı durumlarda göreceli olduğu, bilgisayara ilgi duyan öğrencilerin

programlama dersi başarıları artarken, bilgisayar kaygısı yüksek olan öğrencileirn programlama başarısı düşük çıkmıştır.

Olumlu metaforlarda ortaya çıkan beşinci kategori "Süreklilik" kategorosidir. Bu kategoriye ilişkin olarak kalp, karışmış, yabancı dil, aşk, hayat, spor, hafıza, problem çözme ve öğrenme metaforları belirlenmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının öğrenilebilmesi ve geliştirilebilmesi için sürekli bir uğraş gerektirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu uygulamalara hakim olabilmek için çaba harcanması, sürekli çalışılması ve tekrar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Konvalina, Stephens, ve Wileman (1983) da benzer şekilde araştırmalarında öğrencilerin önceki bilgisayar öğrenmelerinin bilgilsayar bilimi ile ilgili derslerde sürekliliği sağladığı ve başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Programlama öğretiminde birçok bağlamda öğrencilerin yeni öğrenmelerini önceki öğrenmeleri ile bütünleştirebilmeleri önemlidir (Pea ve Kurland, 1984, s.140). Olumlu metaforlarda ortaya çıkan altınca kategori "Sonsuz"kategorosidir. Bu kategoride dipsiz kuyu, dünya, hayat, uzay, yeni bir alem ve hayal kurma metaforları yer almaktadır. Farklı bilgisayarlar ve teknolojiler için sayılamayacak kadar çok fazla programlama dili mevcuttur. Bu programlama dillerinin herbirinin birbirinden farklı kuralları vardır (Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2011).Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının çok fazla sayıda olasılığı barındırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle programlama uygulamalarının sonsuz bir yapısının olduğunu vurgulamışlardır.

Olumlu metaforlarda ortaya çıkan yedinci kategori "Olmazsa Olmaz" kategorosidir. Bu kategoriye ilişkin beyin, güçlü olmak, nefes almak, tuvalet eğitimi ve hayat metaforları geliştirilmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarını bilgisayar teknolojisi için olmazsa olmaz bir dinamik olarak gördüklerini vurgulamışlardır. Programlama uygulamalarının insan beyni gibi bilgisayarı yönetmesi, nefes almak gibi donanımsal parçalara işlevsellik yatacak yazılımları oluşturması gibi özellikleri belirtilmiştir. Ayrıca yazılım sektöründe para kazanmak için bu uygulamaları öğrenmenin zorunlu olması da vurgulanmıştır. Yazılım ve donanım kavramlarını birleşimi olan bilgisayar teknolojisinde yazılım kavramı donanım bileşenlerine işlevsellik kazandırmaktadır. Yazılım, donanım parçaları için zorunluluktur. Elektronik cihazların farklı amaçlara hizmet edebilmeleri amacının gerçekleştirilmesi için programlanmaları gerekmektedir(Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2011).Olumlu metaforlarda ortaya çıkan sekizinci kategori "Eğlenceli" kategorosidir. Bu kategoride çay, kitap okuma, lunapark, matematik, motor kullanma ve yaz yağmuru metaforları yer almıştır. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarını öğrendikçe daha çok sevdiklerini, sevdikçe bu

uygulamaları daha keyifle kullandıklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Mıhcı-Türker ve Pala (2018) öğrencilerin kodlamaya ilişkin görüşlerini belirmeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin kodlama etkinliklerini eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Pala ve Mıhcı-Türker (2019) başka bir çalışmalarında da bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin programlama uygulamalarınıeğlenceli olarak tanımladıkları sonucunu elde etmişlerdir.

Olumlu metaforlarda ortaya çıkan dokuzuncu kategori "Çeşitlilik" kategorosidir. Bu kategoriye ilişkin olarak kitap ve makyaj malzemesi metaforları geliştirilmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının çok çeşitli sayıda komut ve satır barındırdığını, bu nedenle bu uygulamaların farklı yazılımları geliştirmeye imkan tanımasını vurgulamışlardır. Olumlu metaforlarda ortaya çıkan onuncu kategori "Pratik" kategorosidir. Bu kategoride araba, depo ve kütüphane metaforları belirlenmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının birçok parametreyi içerisinde barındırarak istenilen sonuca hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmeyi kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Mıhcı-Türker ve Pala (2018) öğrencilerin kodlamaya ilişkin görüşlerini belirmeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrenciler kodlama ile işlerini pratik bir şekilde halledebilecekleri için yararlı olarak görüklerisonucuna ulaşmışlardır. Olumlu metaforlarda ortaya çıkan son kategori ise "İletişim" kategorosidir. Bu kategoriye ilişkin olarak ise yönetici ve yeni bir dil öğrenme metaforları geliştirilmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının teknoloji dünyası ile iletişim kurabilmelerine imkan tanıyan yeni bir dil öğrenmelerini sağladığını vurgulamışlardır. Böylece teknoloji dünyasında söz hakkı sahibi olup hakim olabilmenin mümkün olduğunu da belirtmişlerdir.

Öğrencilerin geliştirdiği olumlu metaforların yanı sıra az da olsa olumsuz metaforların da ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ifade ettiği 14 olumsuz metafor 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerden ilki "Zor" kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin olarak akıl, aşk, çile, kızlar, bulmaca ve girdap metaforları geliştirilmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının karışık ve çözümsüz yönlerini vurgulamışlardır. Öğrenciler bu uygulamalara yeterince çalışmadıkları ve yeterince bilgi sahibi olmadıkları zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu kategorilerden ikincisi "İmkansız" kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin gökkuşağı ve ufuk çizgisi metaforları geliştirilmiştir. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarının, sonsuz sayıda parametre ve komutu içermesinden kaynaklı olarak bazen istedikleri sonuca ulaşmayı imkansız kılmasını vurgulamışlardır.

Pala ve Mıhcı-Türker (2019) ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin programlama uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirledikleri araştırmalarında bazı öğrencilerin programlama uygulamalarını zor olarak tanımdaklarını belirtmişlerdir. Özmen ve Altun (2014) da programlama eğitimi alan öğrenciler ile yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin programlama bilgisi, programlama becerisi, programın mantığını kavrama ve hata ayıklama gibi alanlarda zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bilgisayar programlama uygulamaları bazen öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır. Bu zoruklar; zor bir yapıa sahip olan programlama uygulamalarının geleneksel yöntemlerle öğretilmesinden, öğrencilerin yanlış çalışma yöntemlerini kullanmalarından, öğrencilerin programlama için ön koşul olan mantıksal ve matematiksel yeterliğe ve özgüvene yeterince sahip olamamasından kaynaklanmaktadır (Gomes ve Mendes, 2007).

Bu kategorilerden sonuncusu ise "Sinir Bozucu" kategorisidir. Sinir bozucu kategorisi ise hiçlik ve sinek metaforlarından oluşmuştur. Öğrenciler bu metaforlar ile bilgisayar programlama uygulamalarını saçma ve cansıkıcı yönlerini ifade ederk sinir bozucu olarak vurgulamışlardır. Benzer şekilde Gökoğlu (2017) da bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin programlama eğitiminde algoritma yapısına ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek amacıyla hazırladığı araştırmasında bazı öğrencilerin bu uygulamaları karmaşık ve can sıkıcı olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları ve bu doğrultuda metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu genişletilerek daha farklı metaforlar aracılığıyla öğrencilerin görüşleri çeşitlendirilebilir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarını desteklemek amacıyla öğrencilerin bilgisayar programlama uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik görüşmeler yapılıp ölçme araçları kullanılabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Arsan, T. & Çölkesen, R. (2012). Algoritma ve akış şemaları. Rıfat Çölkesen (Ed.), *Bilgisayar Mühendisliğine Giriş Temelleri* içinde. Papatya Yayıncılık.

Batı, A. (2012). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Tarih Kavramlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). PegemA yayıncılık.

Cambridge Dictionary, (2020). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus.* https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/metaphor. Erişim tarihi: 01.04.2020

Daşçıoğlı, Y. (2015). Dilin içinde dil, doğanın içinde perde: şiirde metafor ve imge. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 767, 167-173.

Ersoy, H., Madran, R.O. & Gülbahar, Y. (2011). *Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: robot programlama.* XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Eds), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.51-105). Anı Yayıncılık.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım* (Selahattin Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi2009).

Gomes, A. & Mendes, A. J. (2007). *Learning to Program – Difficulties and Solutions*. https://www.researchgate.net/publication/228328491_Learning_to_program_-_difficulties_and_solutions. Erişim tarihi: 12.11.2018

Gökoğlu, S. (2017). Programlama eğitiminde algoritma algısı: Bir metafor analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 1-14.

Kalra, M. B. & Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metapho ranalysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 55, 317-326.

Keskinsoy, A. (2010). *Mesleki Liselerde Görsel Programlama Başarısını Etkileyen Faktörler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Konvalina, J., Stephens, L. & Wileman, S. (1983). Identifying factors influencing computer science aptitude and achievement. *AEDS Journal*, 16(2), 106-112.

Kuş, E. (2012). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi Nitel mi?* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Gökhan Yavuz Demir, Çev.). Paradigma Yayıncılık.

MEB (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171732131-4-2018-91%20Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1l%C4%B1m%20(1-4.%20S%C4%B1n%C4%B1flar).pdf. Erişim tarihi: 31.03. 2020.

Merriam S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için bir Rehber*. (Selahattin Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık.

Mıhcı-Türker, P. & Pala, F.K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 2013-2029.

Özmen, B. & Altun, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin programlama deneyimleri: güçlükler ve engeller. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 9- 27.

Pala, F.K. & Mıhcı-Türker, P. (2019). Öğretmen adaylarının programlama eğitimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 116-134

Pea, R.D. & Kurland, M. (1984). On the cognitive effects of learning computer programming. https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190532/ document. Erişim tarihi: 03.04.2019.

Rıza, E.T. (2001). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri* (2. Baskı). Kanyılmaz Matbaa.

Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak* (Nihal Geylan Koldaş, Çev.) Kitap Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).

TDK, (2020). *Türk Dil Kurumu Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu*. https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi:01.04.2020.

Vasconcelos, J. (2007). Basic strategy for algorithmic problem solving. https://www.cs.jhu.edu/~jorgev/cs106/ProblemSolving.html. Erişim tarihi :13.03.2019.

Vatansever, F. (2007). *Algoritma Geliştirme ve Programlamaya Giriş*. Seçkin yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayınevi.

Yaşar, E. (2012). *Algortima ve Programlama Giriş*. Murathan Yayınevi.

Yıldızlı, M.E. (2017). Yönelim metaforlu deyimlerin sınıflandırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*10(2), 1489-1498.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3227-3255.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3227-3255.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.31956

**Makale Türü:** Derleme makalesi
**Geliş Tarihi:** 22.08.2019
**Kabul Tarihi:** 29.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Review article
**Submitted:** 22.08.2019
**Accepted:** 29.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Moralı, G. & Göçer, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Kullanımı: Kuramsal Temeller. *Journal of History School,* 48, 3227-3255.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME: KURAMSAL TEMELLER[1]

**Gürkan MORALI[2] & Ali GÖÇER[3]**

## Öz

Öyküler geçmişten günümüze gelen bir anlatı türüdür. Ancak günümüzdeki teknolojik gelişmeler yoluyla öyküler de dijitalleşmeye başlamıştır. Bunun sonucunda dijital öykü şeklinde adlandırılan yeni bir tür ve bir anlatı biçimi olan dijital öyküleme ortaya çıkmıştır. Dünyada her geçen gün yaygınlık kazanan dijital öyküleme, farklı yaş gurplarında ve çeşitli eğitim kademelerinde kullanılmaktadır. Dijital öyküleme yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılabilecek bir tekniktir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanılabilecek bir teknik olan dijital öyküleme hakkında teorik bilgiler vermektir. Bu bağlamda öncelikle dijital öykü, türleri ve dijital öyküleme tanıtılmış, dijital öykülemenin temelleri ve aşamaları tarif edilmiş, ardından dijital öyküleme için kullanılan araçlar ve yazılımlar sunulmuştur. Ayrıca dijital öykülemenin önce eğitime ardından da yabancı dil öğrenimine ve öğretimine yansımaları anlatılmıştır. Son olarak da dijital öykülemeyi etkileyen bazı engellere dikkat çekilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Öykü, Dijital Öykü Anlatımı, Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

---

[1] Bu çalışma, Prof. Dr. Ali Göçer danışmanlığında hazırlanan ve Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SDK-2015-6331 proje koduyla desteklen "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" başlıklı doktora tezinden üretilen ve literatür taraması şeklinde gerçekleştirilen derleme bir çalışmadır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gurkanmorali@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8539-7507

[3] Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gocer@erciyes.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6880-2611

**Digital Storytelling in Turkish Teaching as A Foreign Language: Theoretical Foundations**

## Abstract

Stories are a kind of narration from the past to the present. However, today's technological developments have started to digitize stories. As a result, a new genre called digital story and digital storytelling, which is a form of narration, emerged. Digital storytelling, which is becoming widespread in the world day by day, is used in different age groups and various educational levels. Digital storytelling is a technique that can be used in teaching Turkish as a foreign language. The aim of this study is to present theoretical information about the use of digital stories within the framework of teaching Turkish as a foreign language. In this context, primarily digital story, genres and digital storytelling were introduced, the fundamentals and stages of digital storytelling were described, then the tools and software used for digital storytelling were presented. In addition, the reflections of digital storytelling on education and then on foreign language learning and teaching were explained. Finally, some obstacles affecting digital narrative have been highlighted.

**Keywords:** Digital Story, Digital Storytelling, Turkish Language Education, Teaching Turkish as A Foreign Language.

## GİRİŞ

Dijital öykü, geleneksel öyküye kıyasla oldukça yeni bir olgudur. Dijital öykü kavramı, 1994 yılında San Francisco Dijital Medya Merkezi[4] kurucuları arasında bulunan Joe Lambert'in öncülük ettiği çalışmalar ile yaygınlık kazanmaya başlanmıştır. Lambert'in (2006) dijital öykülemenin yedi ögesi çerçevesinde öykü anlatma düşüncesiyle gelişmeye başlamıştır.

1990'lardan beri, dijital öykü kullanımı ve uygulamaları gittikçe artmıştır (McWilliam, 2009). Türkiye'de son dönemde çalışmalar yapılmasına ve tanınmaya başlanmasına rağmen (Aitkuzhinova-Arslan, Gün & Üstünel, 2016; Kocaman-Karoğlu, 2016; Tatlı & Bayramoğlu, 2015; Turgut & Kışla, 2015; Karakoyun, 2014; Kaya, 2014; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Sever, 2014; Demirer, 2013; Kahraman, 2013; Yüksel, 2011, İnceelli, 2005), birçok ülkede özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde bilinen ve kullanılan bir araçtır. Teknolojik araç-gereçlerin kullanım kolaylığı, ekonomik ve kolay ulaşılabilir olması (Yamaç, 2015; Sawyer & Willis, 2011; Robin, 2008a; Bull & Kajder, 2004), her geçen gün dijital öykülerin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

[4] Bu merkez, 1998 yılında Berkeley'e taşınmış ve ismi Dijital Öyküleme Merkezi olarak değiştirilmiştir.

## DİJİTAL ÖYKÜ TÜRLERİ

Dijital öykülerin birçok farklı türü bulunur (Frazel, 2010; Robin, 2006). Dijital öykülemenin doğası, hem öykü anlatımının hem de dijital tasarımın öznel bir süreç ve yeniliklere açık olması itibariyle her an yeni türlerin ortaya çıkması için uygun bir zemine sahiptir. Örneğin Garrety (2008) dijital öyküleri beş kategoride sınıflamaktadır: Geleneksel dijital öyküler, öğretici dijital öyküler, proje tabanlı oluşturulan dijital öyküler, sosyal adalet ve kültür temalı dijital öyküler ve kişiyi yansıtan dijital öyküler. Robin'e (2006) göre dijital öykü türleri üç alt başlıkta toplanabilir: Kişisel, tarihi ve eğitici (bilgilendirici) dijital öyküler. Bu bölüme sosyo-politik ve daha farklı dijital öykü türlerinin de eklenebileceğini aktaran Gregori-Signes ve Pennock-Speck (2012), dijital öyküleri sosyal ve eğitsel olarak ikiye ayırmaktadır. Bu çalışmada, Robin (2006) tarafından gerçekleştirilen tür tasnifi esas alınmıştır.

### Kişisel Dijital Öyküler

Yazar (öğrenci), kişisel öyküde kendi deneyimlerini anlatır (Robin, 2008a). Bu türde, bir insanın hayatındaki önemli olaylara yer verilir (Robin, 2006). Anılar, deneyimler ve önemli yaşantılar özgün bir şekilde aktarılır (Yüksel Arslan, 2013). "Kişisel öyküler, deneyimlenen sürecin, kazanılan tecrübe ve becerinin karşı tarafa yansıtılmasını sağlayan etkili bir dijital öykü türüdür" (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 224).

Önemli olayların ele alındığı bu türün, öğrencilere sağladığı farklı yararlar bulunur. Öncelikle öğrenci kendi öyküsünü paylaşma fırsatı bulurken diğer öğrenciler de bu öykülerden istifade ederler. Zengin bir öğrenme ortamı oluşur.

Her bir öğrencinin, diğer öğrencilerden farklı ve onlarla benzer yönleri bulunur. Çoğu zaman benzerlikler sorun olmaz, ancak farklılıklar yüzünden sık sık problemler yaşanabilir. Kişisel öyküler, sınıf ortamında farklılıklara saygı duyulmasını sağlar. Çünkü her öğrenci farklı çevreden gelmekte ve o çevrenin vermiş olduğu kültürel kodları kişisel öyküsünde yansıtmaktadır. Bu sebeple kişisel öyküler, öğrencilerde farklılıkların zenginlik olduğu algısını geliştirir ve sınıf ortamlarında çok kültürlülüğü destekler.

### Tarihî Dijital Öyküler

"Tarihî değeri olan olayların yansıtıldığı öykülemelerdir" (Ceylan & Birinci, 2013, s. 145). Keşifler, buluşlar, savaşlar, zaferler, yenilgiler, efsaneler, destanlar gibi konular ele alınabilir. "Özellikle tarihî içeriği olan derslerde, öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmelerini ve olayları bakış açısıyla yeniden yorumlamalarına olanak sağlar" (Baki, 2015, s. 31).

Bu türde, tarihî bir olay dokusuna uygun materyallerle öykülenmektir. "Sınıf ortamında, öğrenciler geçmişteki olaylara derinlik ve anlam katmak için tarihî fotoğrafları, gazete manşetlerini, konuşmaları ve hâlihazırdaki diğer materyalleri kullanabilirler" (Robin, 2008a, s. 225). Örneğin Çanakkale zaferinin anlatılacağı bir dijital öyküde, bu dönemin atmosferini başarılı bir şekilde yansıtabilmek adına ilgili filmler, fotoğraflar, kartpostallar, mektuplar vd. materyaller tercih edilmelidir.

**Eğitici (Bilgilendirici) Dijital Öyküler**

Bilgi vermeyi amaçlayan dijital öykülerdir. Bu tür öyküler, eğitsel bir amaç doğrultusunda oluşturulup öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Gregori-Signes, 2008a). Müfredatın bir parçası olarak okul bağlamında üretilmekte ve geliştirilmektedir (Gregori-Signes & Pennock-Speck 2012). "Öğretmenler, öğrencilerine matematik ve bilimden sanat, teknoloji, tıp eğitimine birçok konuda bilgi sunmak için bu dijital öykü türünü kullanabilirler" (Robin, 2008a, s. 224-225).

Eğitici dijital öyküler, öğrencilerin kendi kişisel görüşlerini de içerebilir. Ancak öğretme ve öğrenme amacıyla oluşturulan bir araç olduğu göz ardı edilmemelidir (Gregori-Signes, 2008b). Öğrencilerin kişisel görüşleri, eğiticilik işlevinin önüne geçmemelidir. Aksi takdirde eğitici dijital öyküler kişisel öykülere dönüşebilir.

Dijital öykü türlerini kesin bir şekilde birbirinden ayırt etmek bazen mümkün olmayabilir. Çünkü dijital öykü türleri, ayrı ayrı kullanabildiği gibi harmanlanarak da kullanılabilmektedir. Bir dijital öyküde hem kişisel yaşantılar hem de tarihî olaylar aynı anda ifade edilebilir. Robin (2006) tarafından dile getirilen otobiyografik öyküler, her üç türün bir arada kullanıldığı güzel bir örnektir.

## DİJİTAL ÖYKÜLEME

Dijital öyküleme[5], 1990'ların başından itibaren var olmasına karşın dünyanın her yerinde kabul görmüş ortak bir tanıma sahip değildir (Hayes &

[5] Türkçe literatürde İng. digital storytelling kelime grubuna karşılık dijital öykücülük (Sever, 2014), dijital hikâye anlatımı (Kaya, 2014; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; İnceelli, 2005), dijital hikâyecilik (Kahraman, 2013) ve dijital öykü anlatımı (Yüksel, 2011) şeklindeki kelime gruplarının kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada, Karakoyun (2014) ve Demirer (2013) tarafından da kullanılan dijital öyküleme kelime grubunun kullanılması tercih edilmiştir.

Matusov, 2005). Kısa bir geçmişe sahip dijital öykülemenin birçok tanımı yapılmıştır (Gabel, 2011).

Dijital öyküleme, en basit şekliyle farklı çoklu ortam araçlarını bir arada kullanarak yapılan öykü anlatımıdır. Geleneksel öykü anlatımının teknoloji ile bütünleştirilmiş hâlidir. Modern teknolojinin geleneksel öykü ile bir araya gelmesi (Nguyen, 2011), bir başka deyişle geleneksel öykü anlatımının çağdaş bir yoludur (Malita & Martin, 2010; Wang & Zhan, 2010). Alexander'a (2011) göre "dijital öyküleme, dijital teknolojilerle öykü anlatmaktır" (s. 3). Dijital öykülemeyi daha detaylı tanımlamak da mümkündür.

"Dijital öyküleme, geleneksel öyküleme tekniğinin video, görsel, ses ve müzik gibi dijital içerikler ile bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yeni nesil öyküleme yaklaşımıdır" (Haliloğlu Tatlı, 2016, s. 219).

Frazel'e (2010) göre "dijital öyküleme, iletişim araçlarının sözlü ve yazılı anlatımı zenginleştirmek ve geliştirmek üzere harmanlandığı bir süreçtir" (s. 9).

"Dijital öyküleme; resim, video, müzik ve genellikle yazarın kendi sesiyle yaptığı anlatım gibi çeşitli çoklu ortam bileşenleri ile orijinal bir öykü veya senaryoyu kombine eden kısa bir film oluşturma sürecidir" (Dogan & Robin, 2008, s. 902).

"Dijital öyküleme; dijital metin, görsel, video ve sesin bir arada kullanılmasıyla bilgisayar ortamında sunumu gerçekleştirilen çoklu ortam öykü uygulamasıdır" (Chung, 2007, s. 17) .

"Dijital öyküleme; dijital bir ortamda metne dayalı anlatım, ses, resim, video ve müziğin sunulma sürecidir" (Figa, 2007, s. 70).

Araştırmacılar tarafından dijital öyküleme farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen yapılan tanımlar, çeşitli benzerlikler göstermekte ve temel fikirler yönünden uyuşmaktadır (Xu, Park & Baek, 2011). Literatürdeki dijital öyküleme tanımları, genelde öykü anlatımının görüntü, grafik, ses, video gibi farklı dijital araçlarla bir arada kullanımı fikrinde birleşmektedir (Gabel, 2011; Gregori-Signes, 2008c; Robin, 2008b; Robin, 2006; Dupain & Maguire, 2005).

Dijital öyküleme tanımlarının ortak özelliklerinden birisi çoklu ortam araçlarına değinilmesidir. Ancak çoklu ortam araçları kullanılarak gerçekleştirilen her öyküleme, dijital öyküleme olarak değerlendirilemez. Dijital öykülemeyi, geleneksel öykü anlatımının elektronik biçimi olarak değerlendiren Reinders (2011), dijital öykülemede sıralanan unsurlardan 2 veya daha fazlasının bulunması gerektiğini belirtir: "Metin, ses, müzik, video, fotoğraflar, ekran görüntüleri, diğer resimler ve bunlardan başka dijital medya ögeleri" (s. 2).

Dijital öykülemenin uzunluğu göreceli olarak değişebilir. Ancak eğitim alanında uzunlukları genellikle 2-10 dakika arasında değişmektedir (Menezes, 2012). Bir dijital öykülemenin genellikle çift aralıkla yazılmış bir sayfalık senaryosunun bulunması, 20-25 arası resimden oluşması ve 2-3 dakika uzunluğunda olması yeterli görülmektedir (Haliloğlu Tatlı, 2016; Jakes & Brennan, 2005a). Dijital öykülemede konu sınırı yoktur, Menezes'e (2012) göre akla gelen her şey dijital öykü konusu olabilir.

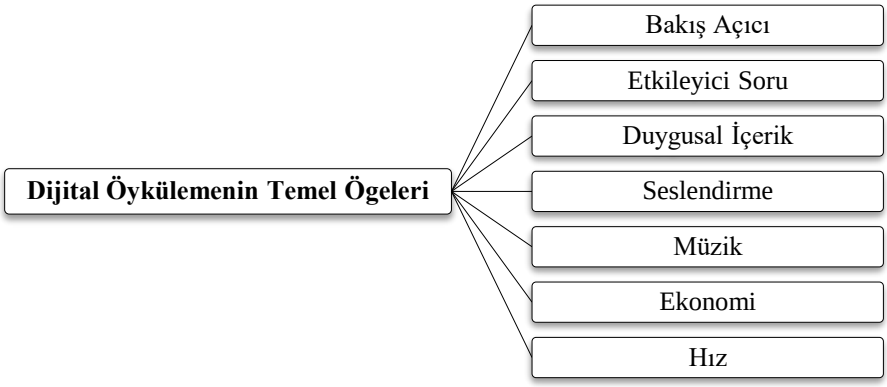
Dijital öyküleme, kişiselden eğitsel türe kadar geniş bir çeşitliliğe; video, görsel ve karikatür tabanlı olmak üzere pek çok alternatife; yazılı, sözlü ve çoklu medya formunda üretilebilme seçeneğine; internette kişisel bloglarda, sosyal ağlarda veya özel dijital öykü hazırlama siteleri üzerinden sergilenme gibi kendine özgü özelliklere sahiptir (Ribeiro, 2015).

Dijital öyküleme sürecinde teknolojinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öykülemenin dijitale dönüşmesini sağlayan kuşkusuz teknolojidir. Ancak dijital öyküleme sürecinde en önemli unsur öyküdür. Bu gerçek göz ardı edilmemelidir. Stanley ve Dillingham (2011), bu süreçte öykü anlatımının teknolojiden daha önemli olduğunu ve teknolojinin öyküyü zenginleştiren bir araç olduğunu ifade etmektedirler.

Dijital öyküleme, öykü anlatmanın hem geleneksel hem de yenilikçi yolunu bir arada sunmaktadır (Gregori-Signes, 2008b). Bu yolla bilgisayar kullanıcılarına geleneksel öykü yazma sürecinin adımlarını uygulayarak dijital öykü anlatıcısı olma fırsatı sağlamaktadır (Robin, 2008a).

## DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN TEMEL ÖGELERİ

Bir dijital öyküleme, yedi temel ögeden oluşur. Lambert (2006) tarafından yedi öge şu şekilde sıralanmıştır: Bakış açısı, etkileyici soru, duygusal içerik, seslendirme, müzik, ekonomi ve hız. Ancak dijital öykülemenin temel ögeleri araştırmacıların yaklaşımına göre değişebilmektedir. Örneğin Robin ve Pierson (2005), Lambert'in yedi ögesini üzerinde değişiklik yaparak genişletmiş ve on ögeye çıkarmıştır. İnceelli (2005) medya, hareket, ilişki, bağlam ve iletişim olmak üzere dijital öykülemeyi beş bileşende ele almıştır. Aşağıdaki şekilde Lambert'in (2006) ele aldığı yedi öge, temel ögeler olarak sunulmaktadır.




**Şekil 1**

Dijital Öykülemenin Temel Ögelerinin Görünümü (Lambert, 2006)

**Bakış Açısı:** Öykü ile ne anlatmak istenildiği, başka bir deyişle öykünün ne hakkında olacağı ile ilgilidir. Bakış açısı belirlenirken sorulardan yararlanılır. "Anlatıcı, nasıl bir öykü anlatmak istediğini ve öyküsünün ne anlama geldiğini kendisine sorarak bu sorulara cevap arar" (Ceylan & Birinci, 2013, s. 146). *Bu öykü ne hakkında olacak?, Bu öykü ile neyi anlatmayı hedefliyorum?, Bu öyküyü oluşturmadaki amacım nedir?* gibi sorularla bakış açısı netleştirilebilir. Sorulara verilen *annem, tatilim, ilk işim hakkında* gibi net kısa cevaplarla yetinilmemeli; gerçekten ne ile ilgili olduğu, altında yatan anlamlarla ortaya koyulmalıdır (Lambert, 2010).

**Etkileyici Soru:** İzleyiciyi öykünün içine çeken unsurdur. İzleyicide merak uyandırma (Ciğerci, 2015; Yüksel Arslan, 2013; Ceylan & Birinci, 2013) ve izleyicinin dikkatini çekme (Ciğerci, 2015; Bull & Kajder, 2004) işlevlerine sahiptir. Dijital öykülemeyi geleneksel olay öyküsü formatında düşünürsek etkileyici soru genellikle giriş bölümünde aktarılır, bu yolla giriş ve gelişme bölümleri izleyici tarafından ilgi ile izlenir. Öykünün başından sonuna kadar izleyicinin zihnini meşgul eden bu soru sayesinde dinleyiciler ile öykü arasında sıkı bir bağ kurulur. İzleyicilerin sıkılmadan öyküyü dinlemesini kolaylaştırır. Her etkileyici soru, öyküsünün sonuç bölümünde cevaplanmalıdır (Yüksel Arslan, 2013; Robin, 2008a).

**Duygusal İçerik:** Öykülerin estetik bir boyutu da vardır. Bu yönüyle insanların duygularına ve beğenilerine hitap eder. "Dinleyen ile kişisel ve güçlü bağlar kurmak yani onunla konuşuluyormuş hissi oluşturmak, onu öykünün bir parçası hâline getirmek duygusal içerik kısmı ile sağlanır" (Ceylan & Birinci,

2013, s. 146). Duygusal içerik doğrudan anlatıcıya bağlıdır. "Anlatıcının öyküsünü kendisinin hazırlamasıyla, yani özgün olmasıyla ortaya çıkar" (Yüksel Arslan, 2013, s. 107). "Öykünün duygusal içeriğinin oluşturulmasında içerik, verilecek mesaj ve hitap edilecek dinleyici kitlesinin özellikleriyle uyumlu bir yapıda estetik bir bakış açısıyla oluşturulmalıdır" (Baki, 2015, s. 33).

**Seslendirme:** Dijital öyküleme sürecinde anlatıcılar, seslerini kullanabilirler. İçeriğe uygun olarak seslerini alçaltabilir veya yükseltebilir, duygu yoğunluğuna göre ağlar veya güler gibi konuşabilirler. Bu yolla vermek istedikleri mesajı ve duyguları daha etkili bir şekilde iletebilirler. Robin'e (2008) göre ses, öyküyü kişiselleştirir ve dinleyicilerin öyküyü anlamlandırmasını kolaylaştırır. "Seslendirme aşamasında amaç; öyküdeki duygusal derinliği aktaracak bir sesle öykü içeriğine uygun vurguyu ve tonlamayı yapabilmektir" (Baki, 2015, s. 33). "Öykü anlatıcısı; öykünün konusu, içeriği, vermek istediği mesajı ve duygusal içeriği dikkate alarak seslendirme yapmalıdır" (Ciğerci, 2015, s. 37). Dijital öykülemede ses, metni okumak veya olduğu gibi seslendirmek anlamına gelmez. "Okur gibi değil, anlatır ya da olayı yaşar gibi seslendirmek" (Yüksel Arslan, 2013, s. 107), dijital öyküyü anlaşılır ve hissedilir kılar.

**Müzik:** Öyküye fon oluşturacak müziklerin ve seslerin tercih edildiği aşamadır. Okul ile ilgili bir dijital öykülemede, okul ortamını yansıtan öğrenci sesleri, zil sesleri ve diğer seslerin kullanılması örnek olarak verilebilir. "Burada önemli olan seslerin öyküyü temsil edebilme gücüdür. Eğer ki kullanılacak ses öykünün daha iyi kavranmasını sağlayacak ve dinleyicileri öykünün içinde yaşatacaksa bu tür sesler tercih edilmelidir" (Ceylan & Birinci, 2013, s. 147). "Dijital öykülerde dinleyicilerin dikkatini çekmek için önemli bir işleve sahip olan müzik ögesi, öğrencinin öyküsünde sadece kendi sesini tercih etmesi durumunda kullanılmayabilir" (Baki, 2015, s. 34). Ayrıca müzik kullanımında telif hakları da dikkate alınmalıdır (Bull & Kajder, 2004).

**Ekonomi:** Öykünün, detaylara yer verilmeden izleyicilerin anlayabileceği en iyi yolla sunulmasıdır. Robin (2008a), eğitimde kullanılan çoğu dijital öykülerin genellikle iki ile on dakika arasında değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. "Ekonomi ögesi, ortalama üç dakikalık bir dijital öyküde öykünün sınırlı sayıda kelimelerle ifade edilmesi gerektiğini önerir" (Yüksel Arslan, 2013, s. 107). Bu aşamada, öykünün iletisini en iyi temsil edebilecek görsellerin, metinlerin, müziklerin tercih edilmesi esastır. Aksi hâlde izleyiciler bilişsel açıdan zorlanarak öyküden uzaklaşabilirler.

**Hız:** Dijital öykülemenin ritmini veya temposunu ifade eder. Monoton öyküler, izleyicilerin ilgilerini çekmez ve sıkılmalarına sebep olur (Bull & Kajder, 2004). Öykünün içeriğine göre hız değişkenlik göstermelidir. Bu yolla

izleyicileri dijital öyküye çekmek kolaylaşır. Duygusal öykülerde akış hızı yavaşlatılmalı, heyecanı dile getiren tarihî öykülerde akış hızlandırılmalıdır. Ekonomi ile hız ögeleri arasında bir bağlantı söz konusudur (Ciğerci, 2015; Bull & Kajder, 2004). "Dijital öykü yazarı, ekonomi ve hız ögelerini göz önüne alarak hikâyelerinde nelerin tutulması nelerin çıkartılması gerektiğine karar vermelidir" (Ciğerci, 2015, s. 37).

Dijital öykülemenin temel ögelerinden bakış açısı, etkileyici soru, duygusal içerik; Yüksel Arslan'a (2013) göre içerik ile ilgilidir. Bull ve Kajder (2004) de bunların ve ekonomi ögesinin, öykülerin yazma aşamasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Yüksel Arslan'a (2013) göre seslendirme, müzik, ekonomi ve hız ögeleri, öykülerin dijital boyutuyla ilgilidir. Bull ve Kajder (2004) ise ekonomi ögesi hariç sıralanan ögelerin, dijital öykülerin oluşturulma sürecine hizmet ettiğini dile getirmektedir.

## DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN AŞAMALARI

Dijital öykülemeyi farklı aşamalara ayırarak gerçekleştirmek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından dijital öykülemenin farklı aşamalarda yürütüldüğü görülmektedir.

Jakes ve Brennan (2005a) dijital öykü oluşturma sürecini; yazma, senaryo, öykü panosu, çoklu ortam ögelerini yerleştirme, dijital öykü oluşturma ve paylaşma olmak üzere altı basamakta ele almaktadır. İlk üç basamak geleneksel öykü oluşturma süreciyle benzerlik göstermektedir. Son üç basamak ise dijital unsurların öne çıktığı süreci içermektedir. Jakes ve Brennan (2005a) dijital öykü oluşturma sürecinde yer alan yazma, senaryo geliştirme ve öykü panosu basamaklarının okul ortamında sınıfta; çoklu ortam ögelerini (kaynakları) yerleştirme ve dijital öykü oluşturma basamaklarının ise bilgisayar laboratuvarında yapılabileceğine işaret etmektedir. Paylaşma basamağının da sınıfta veya çevrimiçi bağlantının bulunduğu herhangi bir yerde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir.

Tolisano (2008), dijital öyküleme sürecini basit bir şekilde 3 adımda ele almaktadır. İlk adımda yazma, öyküleştirme ve senaryolaştırma süreçleri bulunmaktadır. Bu aşamada, kâğıt üzerindeki öykünün hazır hâle gelmesi amaçlanır. İkinci aşamada öykü senaryosuna uygun ses, resim, video, müzik gibi çoklu ortam ögeleri seçilir ve birleştirilir. Dijital öykü hazır hâle gelir. Son aşamada ise dijital öykü bilgisayara yüklenir, izlenir ve paylaşılır. Bu aşamada, hazırlanan materyalin somut bir ürüne dönüştüğü görülür.

Gregori-Signes (2008c), dijital öykülemeyi beş aşamaya ayırır: Senaryo geliştirme, ses kaydetme, elde etme ve işleme, farklı medya türlerini birleştirme, öykünün bitmiş hâlini sunma veya yayımlama. Senaryo geliştirme aşamasında öykü yazılır, dönütler çerçevesinde öykü geliştirilir. Ses kaydetme aşamasında, anlatıcı öyküsünü seslendirir ve kendi sesini kaydeder. Diğer aşamada öykü ile uyumlu görseller araştırılır, bulunur ve öykü çerçevesinde düzenlenir. Takip eden aşamada öyküde kullanılan görseller, sesler, arka plan müzikleri gibi çoklu ortam araçları zaman çizelgesi üzerinde birleştirilir. Son aşamada ise oluşturulan dijital öykü sınıfta sunulur veya dijital ortamda yayımlanır. Gregori-Signes'e (2008c) göre bu aşamalar, yabancı dil öğretiminde becerilerin gelişmesine de hizmet eder. Öğrencilerin yazma, konuşma, telaffuz, sunum, araştırma, görsel ve teknolojik okuryazarlık becerileri gelişir.

Frazel (2010), dijital öykülemeyi üç aşamada ele alır: Hazırlık, üretim ve sunum. Hazırlık aşaması, dijital öykünün içerik boyutu ile ilgilidir. Bu bölümde geleneksel okuryazarlık becerileri daha etkindir. Üretim aşaması, dijital boyutu içerir. Bu aşamada, teknoloji okuryazarlığı belirleyici rol oynar. Sunum aşaması ise oluşturulan dijital öykünün paylaşılmasını ifade eder.

## DİJİTAL ÖYKÜLEME İÇİN KULLANILAN ARAÇLAR VE YAZILIMLAR

Dijital öyküler oluşturulurken farklı aşamalarda çeşitli araç ve yazılımlar kullanılır. Bu sebeple dijital öyküleme için bu araçların ve yazılımların önceden temin edilmesine ardından da bu araçların kullanım bilgisine ihtiyaç duyulur. Özellikle eğitim-öğretim ortamlarında teknolojik alt yapının yeterli olması dijital öyküleme için ön koşuldur. Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik araç-gereçleri kullanabilme yeterliğine de sahip olmaları gerekir. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında dijital öyküleme sürecinde kullanılabilecek bazı araçlar şunlardır:

**Tablo 1.**
Dijital Öykülemede Kullanılan Bazı Araçlar (Baki, 2015; Demirer, 2013; Garrety, 2008; Robin, 2006)

| | |
|---|---|
| Temel Araçlar | Masaüstü, diz üstü ya da tablet bilgisayar, akıllı telefon, vb. |
| Ses Araçları | Mikrofon, ses kayıt cihazı, mp3/mp4 player, cep telefonu vb. |
| Görüntü Araçları | Video kamera, fotoğraf makinesi, tarayıcı, cep telefonu vb. |
| Dinleme Araçları | Kulaklık, hoparlör, vb. |
| Depolama Araçları | Harici hard disk, flash bellek, CD/DVD, vb. |
| Gösteri Araçları | Projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar, vb. |

"Dijital öyküleme sürecinde kullanılacak malzemeler üzerinde değişiklikler yapmak ve bunları bir araya getirmek amacıyla ses düzenleme, resim düzenleme, dijital video düzenleme, yazma ya da sunum yazılımları kullanılabilir" (Baki, 2015, s. 46). Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında aşağıdaki video oluşturma ve düzenleme yazılımlarının kullanıldığı görülmektedir:

- Adobe Premier Elements
- Imovie
- Photo Story (Windows için Photo Story 3)
- Microsoft PowerPoint
- Movie Maker
- Pinnacle Studio
- Ulead VideoStudio (Ciğerci, 2015; Brenner, 2014; Robin & McNeil, 2012; Gabel, 2011; Stanley & Dillingham, 2011; Reinders, 2011; Rossiter & Garcia, 2010; Sheneman, 2010; Gregori-Signes, 2008b; Sadik, 2008; Robin 2006; Jakes & Brennan, 2005a; Kajder, Bull & Albaugh, 2005; Bull & Kajder, 2004)

**Adobe Premier Elements:** Sürekli geliştirilen kapsamlı bir video hazırlama ve düzenleme programıdır. Profesyonel dijital öyküler hazırlamak için kullanılabilecek programda resim, ses, Hollywood film efektleri, slowmotion video yavaşlatma gibi pek çok özellik bulunmaktadır. Kullanımı diğer programlarla kıyaslandığında daha güç gelebilir.

**iMovie:** Mac tabanlı işletim sistemlerine sahip bilgisayarlarda kullanılabilen bir yazılımdır. Resimli senaryo taslağı, başlıkları ve geçişleri olan hazır film temaları, gelişmiş yeşil ekran, resim içinde resim, bölünmüş ekran, yerleşik ses efektleriyle etkili dijital öyküler hazırlanabilir. Renkli ses dalgaları duyulanları görselleştirerek ses eklemelerini ve geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Programdaki sürükle bırak özelliği kullanım rahatlığı sunmaktadır. Projeler bölümünde hazırladığınız öyküleri depolayabilir ve kolay ulaşım sağlayabilirsiniz.

**Windows için Photo Story 3:** Photo Story 3, Microsoft tarafından Windows XP için geliştirilen kullanıcı dostu ve ücretsiz bir programdır. Akış şeması üzerinde fotoğraf, resim, müzik, ses, farklı efektler, yazı ekleme ve birleştirme seçenekleri sunarak kolay bir şekilde küçük boyutlu dijital öykü hazırlamaya fırsat sunmaktadır. Programdaki akış şeması kullanıcıları yönlendirmektedir. Akış şemasına sırasıyla görseller, görsellere başlık, efekt, ses, müzik ekleyerek adım adım dijital öyküler hazırlanmakta ve WMV formatında kaydedilmektedir. Robin (2006), Photo Story 3'ün çok etkili bir dijital öykü

oluşturma programı olduğuna işaret etmektedir. Sadik (2008), öğretmen ve öğrencilerin Photo Story 3'ü beğendiklerini, ilginç ve kolay bulduklarını tespit etmiştir. Gabel (2011) de kullanıcı dostu arayüzü sebebiyle Photo Story 3'ü önermektedir. 2005 yılında piyasaya sürülen program, kullanım kolaylığından dolayı dijital öykü hazırlamak için hâlâ çok tercih edilen ve önerilen bir araçtır.

**Microsoft PowerPoint:** Microsoft Office uygulamaları içinde bulunan hem çevrimiçi hem de çevrimdışı kullanılabilen bir programdır. Resim, video, ses, müzik gibi unsurları kullanarak dijital öyküler hazırlamak mümkündür. Çoğunlukla sunum hazırlamak için tercih edilen bu programda, farklı temalar ve geçişlerden yararlanılarak etkili öyküler oluşturulabilir. Dijital öyküleri hareketli videolar şeklinde oluşturabilmek için WMV (Windows Media Videosu) ve MPEG-4 video formatı seçeneklerine sahiptir.

**Movie Maker:** Microsoft tarafından sunulan ücretsiz bir slayt/film oluşturma programıdır. Kolay ve pratik bir şekilde resimlerden ve videolardan dijital öykü hazırlanmaktadır. Ses ekleme, video kırpma, efekt ekleme, düzenleme, hızlandırma, yavaşlatma gibi seçeneklere sahiptir. Oluşturulan dijital öyküleri MPEG-4 formatında ve yüksek kalitede kaydetmek mümkündür.

**Pinnacle Studio:** Profesyonel bir şekilde dijital öykü anlatımı yapmak isteyenlerin tercih edebileceği bir programdır. Efektleri ve filtreleriyle görüntüler üzerinde farklı değişiklikler yapılabilecek uygulamada, klasik olarak bir video düzenleme programında bulunması gereken tüm seçenekler mevcuttur.

**Ulead VideoStudio:** Hem profesyoneller hem de amatörlerin kullanımı için sunulan bir video düzenleme programıdır. Resim, yazı, efekt gibi unsurları ekleyerek daha profesyonel dijital öykü hazırlamak mümkündür, ancak kullanımı diğer programlarla kıyaslandığında zor gelebilir.

Videoları oluşturmak ve düzenlemek için Web 2.0 araçları da tercih edilebilir. Gabel (2011), Sheneman (2010) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alındığında Animoto adlı uygulamanın öne çıktığı görülmektedir. Animoto, web üzerinde üyelik sistemi ile çalışan film ve slayt oluşturma programıdır. Ücretli bir uygulama olmasına rağmen bazı özelliklerini kısıtlayarak öğretmenlere ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Programda değişik stiller ve geçiş efektleri mevcuttur. Seçilen bir stil üzerine resim, video, yazı, müzik eklenerek basit bir şekilde dijital öyküler hazırlanmaktadır. Geçiş efektlerini otomatik olarak kendisi düzenlemektedir. Hazırlanan dosyaları, farklı çözünürlükte bilgisayara indirme seçeneği de sunmaktadır.

Dijital öykülerin bileşenlerinden birisi de ses ve müziktir. Ses ve müzik düzenlemeleri yapmak için farklı programlar kullanılmaktadır. Video ve sunum

oluşturulan Photo Story, Movie Maker, Microsoft PowerPoint gibi programlarda da ses kaydı, müzik ekleme gibi işlemleri yapmak mümkündür. Alandaki çalışmalarda özellikle Audacity (Brenner, 2014; Gregori-Signes, 2008b) ve Voicethread (Brenner, 2014; Reinders, 2011), Garageband (Brenner, 2014) adlı programların bu konuda kullanıldığı ve önerildiği görülmektedir.

Dijital öykülerin önemli bileşenleri arasında resim ve fotoğraflar yer almaktadır. Resim ve fotoğraflar üzerinde işlem yapmak için pek çok uygulama mevcuttur. Kullanımı en basit programların başında Microsoft işletim sistemlerinde bulunan Paint, Photo Gallery; Mac tabanlı işletim sistemleri için iPhoto gelmektedir. Photoshop Elements, Microsoft Picture It, Picasa[6] ve Microsoft AutoCollage (Robin & McNeil, 2012; Kajder, Bull & Albaugh, 2005) resim ve fotoğraf düzenlemek için kullanılmaktadır.

Bu programlardan başka aşağıda sıralanan Web 2.0 araçları da kullanılabilmektedir (Gabel, 2011):

- Blabberize (http://blabberize.com)
- Dvolver (http://www.dvolver.com/moviemaker/index.html)
- Fluxtime (http://www.fluxtime.com/)
- Glogster (http://edu.glogster.com)
- Goanimate (http://goanimate.com)
- Kerpoof www.kerpoof.com)
- Masher (www.masher.com)
- Photopeach (http://photopeach.com)
- SchoolTube (www.schooltube.com)
- Scrapblog (www.scraplog.com)
- Stage'D (http://stagedproject.com)
- Storybird (http://storybird.com)
- Storyjumper (www.storyjumper.com)
- Tagul (http://tagul.com)
- Toondoo (www.toondoo.com)
- Wallwisher (www.wallwisher.com)
- Wordle (www.wordle.net)
- Xtranormal (www.xtranormal.com)

Günümüzde akıllı telefon ve tablet kullanımı yaygındır. Bu ortamlar için geliştirilen çeşitli uygulamalarla da dijital öyküler hazırlanabilir. Apple Store ve Google Play üzerinden bu uygulamaları elde etmek mümkündür. Photo Story

[6] Uygulamadan kaldırılmaktadır. Picasa'nın yerini Google Fotoğraflar alacaktır.

Video Maker, Photo Story (Movie Maker), VideoShow, VivaVideo, Fotobabble iMovie for iOS, iTalk Recorder, ReelDirector gibi uygulamalarla dijital öyküler mobil olarak oluşturulabilir.

## DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN EĞİTİME YANSIMALARI

Dijital öyküleme, etkili bir öğretim ve öğrenim aracıdır (Robin, 2006). Bu aracın eğitimde farklı kullanım yolları ve avantajları bulunmaktadır (Robin, 2006; Hathorn, 2005).

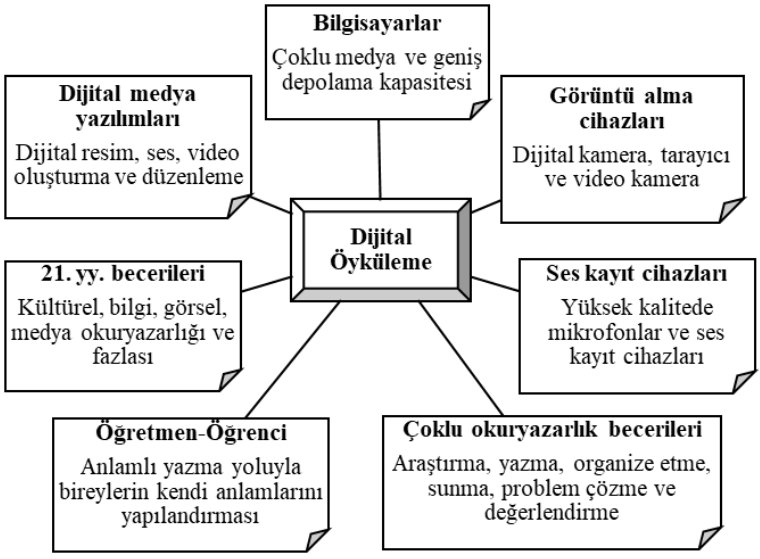
Dijital öyküleme hedef kitle açısından her yaş seviyesi, farklı kademe ve öğrenme düzeyine uygundur (Altınışık & Şen, 2016; Haliloğlu Tatlı, 2016). "Dijital öyküler yediden yetmiş yediye her yaş grubundaki bireylerin eğitimi için kullanılmaktadır" (Altınışık & Şen, 2016, s. 68). Hem eğitim alanında hem de farklı disiplinlerin eğitiminde dijital öykülerden yararlanılmaktadır. Literatürde de okul öncesi öğrenciler (Kocaman Karoğlu, 2015a; Kocaman-Karoglu, 2015b; Papadimitriou vd., 2013; Azizah vd., 2011), ilkokul öğrencileri (Çıralı & Koçak Usluel, 2014; Lipschutz, 2010), ortaokul öğrencileri (Ergül Sönmez & Urfalı Dadandı, 2015; Gregori-Signes, 2014), lise öğrencileri (Yang & Wu, 2012), üniversite öğrencileri (Ceylan & Kabakçı Yurdakul, 2016; Göçen Kabaran & Duman, 2016; Göçen & Aldan Karademir, 2015; Kılıç & Sancar Tokmak, 2015; Karakoyun & Kuzu, 2014), lisansüstü öğrencileri (Haliloğlu Tatlı & Altınışık, 2015), tıp öğrencileri (Sandars & Murray, 2009; Sandars, Murray & Pellow, 2008), üstün yetenekli öğrenciler (Kieler, 2010) ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler (Haliloğlu Tatlı & Çakmak, 2015) tarafından dijital öykülerin oluşturulduğu; değerler eğitiminde (Yürük & Atıcı, 2016), fizik eğitiminde (Kotluk & Kocakaya, 2016), okul öncesi eğitiminde (Toki & Pange, 2014), öğretmen eğitiminde (İslim & Yıldırım, 2016), tasarım eğitiminde (Ertaş, 2015), tıp eğitiminde (Sandars & Murray, 2009) ve yabancı dil eğitiminde (Tatlı & Aksoy, 2015) kullanıldığı görülmektedir.

Dijital öyküleme, farklı öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri çerçevesinde uygulanabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygundur. Öğrenci merkezlidir (Vinogradova, Linville & Bickel, 2011). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasına, bu yolla sorgulamalarına ve aktif öğrenme sürecini deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır (Hathorn, 2005). Öğrencilerin anlamalarını hızlandırmaktadır (Kajder & Swenson, 2004).

Proje tabanlı öğrenme, dijital öyküleme ile kullanılabilecek bir öğrenme yöntemidir (Frazel, 2010; Barrett, 2006). Proje tabanlı öğrenme sürecinin aşamaları ile dijital öyküleme süreci arasında organik bir bağ kurmak

mümkündür. Çünkü dijital öykülemeyi bir nevi proje çalışması olarak nitelendirmek yanlış olmaz. Dijital öyküleme sürecinde öğrenci, bir konu dâhilinde dijital öyküsünü oluşturmak için araştırmalar yapar, malzemelerini toplar ve ortaya yeni bir ürün koymaya çalışır. Daha sonra bu ürünü sınıfta veya başka bir platformda paylaşır. Frazel'e (2010) göre dijital öyküleme, çoklu zekâ kuramı (Gardner, 2011) çerçevesinde de uygulanabilir.[7]

Dijital öyküleme çok duyulu bir öğrenme ortamı oluşturur. Dijital öyküler, öğrencilerin dikkatini çeken işitsel ve görsel unsurları içerir. Öğrencilere çoklu ortam deneyimi sunar. Bu yolla öğrencilerin göz, kulak gibi birden fazla duyusuna hitap eder ve bunları harekete geçirir (Turgut & Kışla, 2015). Ayrıca öğrenme ortamlarını çeşitlendiren bir uygulamadır. Öğrenme ortamını sınıfla sınırlandırmaz, sınıfın dışına dijital ve çevrimiçi ortamlara da taşır.




**Şekil 4**
Eğitimde Dijital Öykülemenin Yansıması (Robin, 2008a, s. 223)

Dijital öykülemenin genel olarak eğitime yansıması, öğretmen-öğrenci ekseninde bilgisayar, görüntü ve ses kayıt cihazları gibi teknoloji, dijital medya yazılımları, 21. yy. ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kullanımı çerçevesinde olmaktadır (Robin, 2008a). Öğrenciler dijital öyküleme yoluyla yüksek kalitede

[7] Çoklu zekâ kuramı çerçevesinde dijital öyküleme örnek ders planlaması için *bk*. Frazel, 2010, s. 12-13.

öğrenme tecrübesi elde ederler (Jakes & Brennan, 2005a). Dijital öyküleme, öğrencilere teknolojiyi kullanarak 21. yüzyılın doğasına uygun öğrenme deneyimleri sunar (Czarnecki, 2009; Jakes & Brennan, 2005b). Öğrenciler 21. yüzyıl okuryazarlıkları olarak nitelendirilen bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişim gösterirler (Yamaç, 2015; Robin, 2006; Hathorn, 2005; Jakes & Brennan, 2005a). Robin (2006), dijital öyküleme sürecinde aşağıda sıralanan becerilerin kazanılacağını da ifade eder:

> "Araştırma becerileri: Öyküyü belirlemek için ilgili kaynakları tarayabilme, seçebilme, analiz edebilme ve arşiv oluşturabilme
> Yazma becerileri: Bir bakış açısı çerçevesinde öykü senaryosunu yazabilme
> Organizasyon becerileri: Dijital öykü oluşturma sürecini projeye dönüştürebilme, proje bileşenlerini (materyal, zaman, para vd.) belirleyebilme ve projeyi yönetebilme
> Teknoloji becerileri: Dijital kamera, mikrofon, tarayıcı gibi ihtiyaç duyulan farklı donanımları ve çoklu ortam yazılımlarını kullanabilme
> Sunum becerileri: Dijital öyküyü izleyicilere sunmanın en iyi yollarını bilebilme
> Mülakat becerileri: Görüşme yapılacak kaynakları bulabilme ve uygun sorulara karar verebilme
> Kişilerarası beceriler: Grup çalışması yapabilme ve grup içindeki her bir bireyin kişisel rolünün belirlenmesi
> Problem çözme becerileri: Karar almayı öğrenebilme, projenin başından sonuna kadar karşılaşılan problemleri çözebilme
> Değerlendirme becerileri: Kendisinin veya diğerlerinin işlerini eleştirel sorgulayabilme" (s. 713).

Uygulanan geleneksel yöntemlere göre daha fazla çeşitlilik ve gerçek hayat durumları sunan, aktif öğrenmeyi destekleyen ve öğrenme sürecini daha da kişiselleştiren dijital öyküleme (Van Gils, 2005), birçok beceriyi içerir. "Dijital öykülemede, film kurallarını anlamanın yanı sıra geleneksel sözel öykü anlatımı, kompozisyon yazma, görsel ve medya okuryazarlığı gibi çeşitli becerilere ihtiyaç duyulur" (Banaszewski, 2005, s. 7). "Dijital öykü oluşturmak kavramsallaştırma, yazma, performans sergileme, seçme, görselleştirme, entegre etme ve ifade etme becerileri gerektirir" (Benmayor, 2008, s. 195)

Dijital öyküleme, bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal özellikleri de destekler. Literatürde yer alan çalışmalarda güven kazandırdığı (Kajder, 2004), motivasyonu artırdığı (Yamaç, 2015, Brenner, 2014; Kieler, 2010), merak

uyandırdığı (Van Gils, 2005), yaratıcılığı desteklediği (Brenner, 2014; Jakes & Brennan, 2005a) görülmektedir.

Dijital öyküleme, geleneksel anlamda alışık olduğumuz öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmektedir. Hem öğrenci hem de öğretmen açısından farklı boyutları olan bir süreçtir.

Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler, öğrencilik kimliğinden sıyrılır ve dijital öykü anlatıcısına dönüşürler. Öğrenciler sadece okur ve yazar misyonu değil, aynı zamanda yönetmen, sanatçı, programcı, senarist ve tasarımcı misyonu da kazanırlar (Kajder, 2004). Öğrenciler farklı bir kimliğe ve buna özgü farklı rollere sahiptirler. Başka bir deyişle öğrenci dijital öyküleme sürecinde kendisini bir öğrenci gibi değil, temel olarak bir öykü anlatıcısı olarak görür ve bu kimliğe uygun roller sergiler.

Dijital öyküleme, öğrencilerin yaparak öğrenmelerini sağlar (Gimeno-Sanz, 2015). Öğrenciler dijital öykülemenin her aşamasında aktiftirler. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere yardım eder (Gimeno-Sanz, 2015). Öğretmen hem öykünün içerik boyutunda hem de dijital boyutunda öğrencileri yönlendirir. Öğretmenin temel görevi öğrencilere rehberlik ederek işlerini kolaylaştırmaktır. "Öğrencilerin dijital öykü bileşenlerini oluşturmaya yönelik kişisel fikirlerini ve algılarını yansıtmak ve geliştirmek için onlara ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlar" (Gimeno-Sanz, 2015, s. 111).

Dijital öyküleme sürecinde öğretmen arka plandadır. Bu durum, dijital öyküleme sürecinde öğretmenin öneminin azaldığı ve sınıfta artık öğretmene ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmez. "Öğrencilerin teknolojiyi dikkatli kullanma, öykülerini açık ve insancıl bir şekilde anlatmaları için her zamankinden daha fazla öğretmenin rehberliğine ve aklına ihtiyaçları vardır" (Ohler, 2008, s. 13).

## DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE VE ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI

Dijital öyküleme, dil sınıflarında kullanılabilen etkili bir etkinliktir (Reinders, 2011). Razmi, Pourali ve Nozad (2014), yabancı dil öğrenimi-öğretiminde dijital öykülemenin temel bir araç olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Ancak "dijital öykülemenin dil öğrenimine her açıdan etkisi, henüz baştan sona araştırılmış değildir" (Stanley & Dillingham, 2011, s. 26). Literatürdeki çalışmalar, yabancı dil öğrenim-öğretimine farklı yansımalarının olduğunu göstermektedir.

Dijital öykülemenin üniversite (Thang vd., 2014; Yang, 2012; Vinogradova, Linville & Bickel, 2011), lise (Castaneda, 2013; Putri & Ardi, 2013; Yang & Wu, 2012), ortaokul, ilkokul (Menezes, 2012; Verdugo & Belmonte, 2007) ve anaokulu (Menezes, 2012) düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. A1-C1 seviyelerinde dijital öyküleme farklı şekillerde kullanılabilir. A1-A2-B1 seviyesinde dijital öykülerden bir materyal olarak okuma, dinleme ve konuşma derslerinde yararlanılabilir. B2-C1 düzeyindeki öğrencilere dijital öykü oluşturma görevleri verilerek farklı beceriler açısından gelişmeleri sağlanabilir. Çünkü dijital öyküleme, ileri düzey dil kullanıcıları için "mükemmel bir mekanizma"dır (Brenner, 2014, s. 27).

Yabancı dil öğrenenler açısından temel dil becerilerine yönelik yeterlikler büyük bir öneme sahiptir. Beceri alanlarında kazanılan yeterliklerin dil kullanımı yoluyla hayata yansıması olmalıdır. Bu da üretim şeklinde gerçekleşir ve dil kullanıldıkça gelişir. Reinders (2011), dijital öykülemenin öğrenciyi dil kullanımı için motive eden bir araç olduğunu ifade etmektedir. Dijital öykü oluşturma sürecinde öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini kullanmaları gerekir. Öğrenciler dijital öykülemenin hazırlık aşamasında araştırmalar yapar. Bu araştırmalar esnasında yazılı, görsel ve sesli metinlerle karşılaşırlar. Yazılı metinler okuma, görsel metinler görsel okuma ve sesli metinler ise dinleme becerilerini geliştirir. Dijital öykü taslağı ve senaryosu hazırlarken yazma becerileri gelişir. Paylaşma aşaması sunum şeklinde gerçekleştirilirse öğrencilerin konuşma ve sunum yapma becerileri gelişir. Yapılan araştırmalarda dijital öykülemenin; dinleme (Verdugo & Belmonte, 2007), yazma (Soler Pardo, 2014) ve konuşma (Soler Pardo, 2014; Afrilyasanti & Basthomi, 2011) becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yazma ve konuşma pratiği için kullanımı kolay bir araç olan dijital öykülemenin (Reinders, 2011), öğrencilerin sözlü dil becerilerini daha iyi geliştirdiği belirtilmektedir (Razmi, Pourali & Nozad, 2014).

Akademik amaçlı dil öğretiminde de dijital öykülemenin tercih edildiği görülmektedir. Thang vd. (2014) tasarladıkları dijital öyküleme projesinde bir yenilik olarak bu yöntemi, İngilizcenin akademik amaçlı öğretiminde kullanmışlardır. Proje sonunda dil becerilerinin öğrenimi, BİT becerileri, iletişim kurma ve yaratıcı düşünme açısından öğrenme ortamının elverişli hâle geldiği tespit edilmiştir.

## DİJİTAL ÖYKÜLEMENİN ÖNÜNDEKİ BAZI ENGELLER

Dijital öykülemenin önünde bazı engeller bulunabilir. Aşağıda değinilen engellere çözüm üretmek mümkündür. Bu engeller kişisel çabalar ve maddi imkânlarla aşılabilecek niteliktedir.

Belli bir yaş seviyesine gelmiş insanlar, teknolojiye mesafeli yaklaşmaktadırlar. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak teknolojik gelişmelere veya teknoloji kullanımına ayak uyduramayacakları düşüncesine sahiptirler. Öğretmenlerin dijital öykülemeye karşı olumlu yaklaşımları ve dijital öykü oluşturabileceklerine yönelik inançları, bu engelin aşılmasını sağlar.

Dijital öykülemenin önündeki engellerden biri de zamandır. Özellikle yeni başlayan ve dijital araçları kullanma konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğretmen ve öğrenciler için dijital öyküleme zaman alıcı bir etkinliktir (Brenner, 2014). Ancak bu engel, dijital öykü oluşturma etkinliklerinin sayısı arttıkça aşılabilir; sınıflarda etkili ve verimli zaman yönetimi sağlanabilir.

Teknik açıdan dijital öykü oluşturmak için elektronik cihazlara ihtiyaç vardır. Ancak bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu gibi elektronik cihazların kullanımı artmakta fiyatları ise makul bir seviyeye inmektedir. Çoğu okulda da bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Kişisel bilgisayarları olmayanlar farklı yollar aracılığıyla bilgisayarlara erişme imkânına sahiptir.

Teknik açıdan dijital öyküleme için internete ve çeşitli programlara da ihtiyaç duyulur. İnternete erişim ücreti geçmişe kıyasla çok uygun bir seviyededir. Neredeyse internet her eve girmiş ve tüm okullarda ücretsiz hizmete sunulmuştur. Dijital öykülemede çeşitli programlar kullanılabilmektedir. Ancak bu programların çoğu kullanıcı dostu ve ücretsizdir. Basit düzeydeki programlar ortalama bir dijital öyküleme için yeterlidir. Anlatıcılar, başlangıç aşamasında bu programları kullanmada zorluk çekebilir ancak ikinci ve diğer denemelerde programları kolaylıkla kullanabilecek seviyeye ulaşabilirler.

Dijital öykülemede telif hakları önemli bir engeldir (Brenner, 2014; Bull & Kajder, 2004). İnternet ortamında erişilen resim, fotoğraf, müzik gibi unsurların kullanımında telif hakları söz konusu olabilir. Medya unsurları kullanılırken sanatçıların veya eser sahiplerinin haklarına dikkat edilmelidir, etik ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Günümüzde kullanımı gitgide artan, eserlerin paylaşımı ve üzerinde değişiklik yapılması için esneklik sağlayan Creative Commons lisansları[8] dikkate alınarak medya unsurları kolaylıkla kullanılabilir.

[8] Creative Commons lisanları hakkında bilgi sahibi olmak için lütfen aşağıda linki verilen adresi ziyaret ediniz: http://creativecommons.org.tr/lisanslar/

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Afrilyasanti, R. & Basthomi, Y. (2011). Digital storytelling: A case study on the teaching of speaking to Indonesian EFL students. *Language in India, 11*(2), 81-91.

Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S. & Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies, 12*(1), 42-54.

Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Praeger.

Altınışık, D. & Şen, H. (2016). *Eğitimde dijital öykülerin kullanımı*. I. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi. http://www.ubek2016.gazi.edu.tr/ozetler.html, Erişim tarihi: 18.01.2017

Azizah, C. N., Mutalib, A. A., Aziz, N. & Bakar, R. M. A. (2011). Multiple intelligence ensures usability of digital storytelling for preschool children. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology, 1*(2), 117-123. Doi: 10.18517/ijaseit.1.2.27

Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Banaszewski, M. T. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4-12*. Unpublished master's thesis, Georgia Institute of Technology. http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski_DS_thesis.pdf, Erişim tarihi: 10.06.2016

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). AACE. http://electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf, Erişim tarihi: 15.06.2016

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(2), 188-204.

Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum, 52*(1), 22-29.

Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology, 32*(4), 46-49.

Castaneda, M. E. (2013). I am proud that I did it and it's a piece of me: Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal, 30*(1), 44-62.

Ceylan, B. & Kabakçı Yurdakul, I. (2016). *Öğretmen adaylarının dijital öyküleme çalışmalarındaki tercihlerinin betimlenmesi*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium. https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Ceylan, B. & Birinci, G. (2013). Teknopedagojik eğitimde çoklu ortam uygulamaları. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss. 129-159). Anı.

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education, 60*(2), 17-22. Doi: 10.2307/27696201

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library Technology Reports, 45*(7), 15-19.

Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çıralı, H. & Koçak Usluel, Y. (2014). *Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedeki etkisi*. Paper presented at 2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium. http://ittes2014.org/uploads/ITTES_Abstract _Proceedings.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of*

*Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907). AACE.

Dupain, M. & Maguire, L. (2005). *Digital Story Book Projects 101: How to Create and Implement Digital Storytelling into Your Curriculum*. Annual Conference on Distance Teaching and Learning. http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/05_2012.pdf, Erişim tarihi: 09.06.2016

Ergül Sönmez, E. & Urfalı Dadandı, P. (2015, September). *Dijital öyküleme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma öz-yeterlik algılarına etkisi*. 3rd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium. http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf, Erişim tarihi: 07.06.2016

Ertaş, Ş. (2015). *Tasarım eğitiminde stüdyo çalışmalarına bir yaklaşım: "Dijital öyküleme"*. EJER Congress 2015. http://ejercongress.org/pdf/Bildiri Kitab%C4%B12015.pdf, Erişim tarihi: 01.06.2016

Figa, E. (2007). The emergent properties of multimedia applications for storytelling pedagogy in a distance education online learning community. *Storytelling, Self, Society, 3*(1), 50–72. Doi: 10.1080/15505340709336691

Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. International Society for Technology in Education.

Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection, 30*(1), 24-27.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd ed.). Basic Books.

Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University.

Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 178*, 110-116. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.163

Göçen, G. & Aldan Karademir, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimleri: Bir eylem araştırması. *EJER Congress 2015*. http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf, Erişim tarihi: 01.06.2016

Göçen Kabaran, G. & Duman, B. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma etkisi. *15th International Primary Teacher Education Symposium*. http://usos2016.com/bildiriler, Erişim tarihi: 10.07.2016

Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum, 22*, 237-250.

Gregori-Signes, C. (2008a). Digital storytelling within the common European framework. *I. Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas*. http://tr.scribd.com/doc/42623103/Digital Storytelling-within-the-Common-European-Framework-for-Education-2010#scribd, Erişim tarihi: 15.05.2016

Gregori-Signes, C. (2008b). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal, 16*(1&2), 43-49.

Gregori-Signes, C. (2008c). Practical uses of digital storytelling. *1st International Technology, Education and Development Conference*. http://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf, Erişim tarihi: 15.05.2016

Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: An introduction. *Digital Education Review, 22*.

Haliloğlu Tatlı, Z. & Altınışık, D. (2015). Dijital öyküleme dersinin yansımaları. *2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu*. http://www.bilmat.org/turkbilmat_2015/ sempozyum_kitabi.pdf, Erişim tarihi: 13.07.2016

Haliloğlu Tatlı, Z. & Çakmak, G. M. (2015). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin cümle kurma becerisinin gelişimi için alternatif bir yöntem: Dijital öykü. *3rd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium.* http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf, Erişim tarihi: 07.06.2016

Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Eds.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016* içinde (ss. 219-236). Salmat.

Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal, 1*(1), 32-38.

Hayes, R., & Matusov, E. (2005). From "ownership" to dialogic addressivity: Defining successful digital storytelling projects. *Technology, Humanities, Education, Narrative (THEN) Journal, 1*.

İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *TOJET, 4*(3), 132-142.

İslim, Ö. F. & Yıldırım, S. (2016). Öğretmen eğitimi kapsamında dijital öykülerin tasarlanması, geliştirilmesi ve kullanılması: Biçimlendirici değerlendirme araştırması. *ICITS 2016 Annual Symposium.* https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/ program.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005a). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dst_ techforum.pdf, Erişim tarihi: 13.04.2016

Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005b). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. *Tech Forum New York*. http://te831us.wiki.educ.msu.edu/ file/view/How%20to%20Digital%20Storytelling.pdf, Erişim tarihi: 13.04.2016

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kajder, S., Bull, G. & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & Leading with Technology, 32*(5), 40-42.

Kajder, S. & Swenson, J. A. (2004). Digital images in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology, 31*(8), 18-19, 21, 46.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal, 93*(3), 64-68.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakoyun, F. & Kuzu, A. (2014). Dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin BÖTE öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. http://ittes2014.org/uploads/ITTES_Abstract_Proceedings.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Kaya, O. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde (Almanca) Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Araştırılması: Lise Öğrencileriyle Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, Ç. & Sancar Tokmak, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital öykü temelli problem çözme uygulamaları ile ilgili görüşleri. *2. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu*. http://www.bilmat.org/turkbilmat_2015/sempozyum_kitabi.pdf, Erişim tarihi: 13.07.2016

Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today, 33*(3), 48-52.

Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7*(1), 175-205. Doi: 10.17569/tojqi.87166

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Okul öncesi öğrencilerle bir sınıf etkinliğinde dijital hikâye anlatımı. *9th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. https://erdogan.edu.tr/icits2016/uploads/program.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Kocaman-Karoglu, A. (2015b) Telling stories digitally: An experiment with preschool children. *Educational Media International, 52*(4), 340-352.

Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education, 17*(1), 87-99. Doi: 10.17718/tojde.59900

Kurudayıoğlu, M. & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 74-95.

Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press. http://eds-courses.ucsd.edu//eds204/su12/cookbook.pdf, Erişim tarihi: 04.04.2016

Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling Cookbook* (2nd ed.). Digital Diner Press. http://redcrossyouth.org/wp-content/uploads/2012/03/cds-cookbook.pdf, Erişim tarihi: 03.04.2016

Lipschutz, B. D. (2010). *The Use of Digital Storytelling to Improve the Effectiveness of Social and Conflict Resolution Skill Training for Elementary Students*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.

Malita, L. & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3060-3064. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.465

McWilliam, K. (2009). The global diffusion of a community media practice. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World* (pp. 37-75). Wiley-Blackwell.

Menezes, H. (2012). *Using digital storytelling to improve literacy skills*. International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age.

Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and Challenges in Creating a Digital Story: The Experience of Graduate Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in The Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press.

Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D. & Kalogirou, E. (2013). Digital storytelling in kindergarten: An alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(11), 389-396. Doi: 10.5901/mjss.2013.v4n11p389

Putri, R. & Ardi, H. (2013). Using digital storytelling to teach speaking at senior high school. *Journal of English Language Teaching, 2*(1), 282-288. http://download.portalgaruda.org/article.php?article=100313&val=1486, Erişim tarihi: 06.05.2016

Razmi, M., Pourali, S. & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*, 1541-1544. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.576

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal, 3*, 1-9.

Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21st century student. *Teaching English with Technology, 15*(2), 39-53.

Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review, 22*, 37-51.

Robin, B. R. (2008a). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice, 47*(3), 220-228. Doi: 10.1080/00405840802153916

Robin, B. R. (2008b). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts,* Volume II (pp. 429-440). Routledge.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. M. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). AACE. http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.Pdf, Erişim tarihi: 07.04.2016

Robin, B. R. & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. M. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). AACE. http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf, Erişim tarihi: 07.04.2016

Rossiter, M. & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2010*(126), 37-48. Doi: 10.1002/ace.370

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development, 56*(4), 487-506. Doi: 10.1007/s11423-008-9091-8

Sandars, J. & Murray, C. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study. *Education for Primary Care, 20*(6), 441-444. Doi: 10.1080/14739879.2009.11493832

Sandars, J., Murray, C. & Pellow, A. (2008). Twelve tips for using digital storytelling to promote reflective learning by medical students. *Medical Teacher, 30*(8), 774-777. Doi: 10.1080/01421590801987370

Sawyer, C. B. & Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health, 6*(4), 274-283. Doi: 10.1080/15401383.2011.630308

Sever, T. (2014). *An Investigation into the Impact of Digital Storytelling on the Motivation Level of Students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly, 27*(1), 40-42.

Soler Pardo, B. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review, 26*, 74-84.

Stanley, N. & Dillingham, B. (2011). Making learners click with digital storytelling. *Language Magazine, 10*(6), 24-29.

Tatlı, Z. & Aksoy, D. A. (2015). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *3rd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. http://ittes.org/ITTES_2015/abstract2015.pdf, Erişim tarihi: 07.06.2016

Tatlı, Z. & Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(2), 16-28.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A. & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118,* 489-494. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.067

Toki, E. I. & Pange, J. (2014). ICT use in early childhood education: Storytelling. *Tiltai, 66*(1), 183-192. Doi: 10.15181/tbb.v66i1.786

Tolisano, S. R. (2008). *Digital Storytelling - Part II* [Web log post]. http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/, Erişim tarihi: 22.05.2016

Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(2), 97-121. Doi: 10.17569/tojqi.57305

Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *3rd Twente Student Conference on IT*. http://referaat.cs.utwente.nl/conference/3/paper/7116/potential-applications-of-digital-storytelling-in-education.pdf, Erişim tarihi: 09.03.2016

Verdugo, D. R. & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology, 11*(1), 87–101.

Vinogradova, P., Linville, H. A. & Bickel, B. (2011). "Listen to my story and you will know me": Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal, 2*(2), 173-202.

Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 6*(2), 76-87. Doi: 10.4018/jicte.2010040107

Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society, 14*(4), 181–191.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yang, Y. F. D. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition, 29*(3), 221-238. Doi: 10.1016/j.compcom.2012.07.001

Yang, Y.-T. C. & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352. Doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yüksel Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. T. Yanpar Yelken, H. Sancar Toprak, S. Özgelen ve L. İncikabı (Eds.), *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları* içinde (ss. 105-127). Anı.

Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yürük, S. E. & Atıcı, B. (2016). *Değerler eğitiminde dijital öykülerin rolü*. Paper presented at ICITS 2016 Annual Symposium. https://erdogan.edu.tr/icits 2016/uploads/program.pdf, Erişim tarihi: 10.07.2016

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3256-3273.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3256-3273.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45173

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 12.07.2020
**Kabul Tarihi:** 06.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 12.07.2020
**Accepted:** 06.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Ataş, M.S. & Sirem, Ö. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 48, 3256-3273.

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ[1]

**Mehmet Sena ATAŞ[2] & Özgür SİREM[3]**

## Öz

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre akran ilişkileri ve sosyal ilişkilerde ne gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yaklaşımının kullanıldığı araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan ve il merkezinde olan bir Bilim ve sanat Merkezinde eğitim veren 2'si kadın 6'sı erkek olmak üzere 8 öğretmenle çalışma yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre, özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde; kazanma hırsı, kurallara bağlılık, anlaşılmak isteği, ortak ilgi, ısrar, şımartılma, aidiyet ve beklenti baskısı oluşturduğu, sosyal ilişkilerde ise; kıskançlık, liderlik, benmerkezcilik ve en iyi olma arzusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet ayrımı yaptıkları, kız öğrencilerin sosyal ilişkilerde erkek öğrencilerden daha iyi oldukları bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Van İpekyolu Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu, mehmetsenaatas@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-2041-1523

[3]Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Programları Dairesi, dr.ozgursirem@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8404-5617

sonuçlara göre, özel yetenekli öğrencilerin anlaşılmak istedikleri, ortak ilgi alanları olan diğer öğrencilerle daha iyi akran ilişkisi kurabildikleri, sosyal ilişkilerde sorun yaşadıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli öğrenciler, Akran ilişkisi, Bilim ve sanat merkezi.

## Investigation of Superior Talent Students' Peer Relations Within the Teachers' Views

### Abstract

In this study, it was aimed to examine peer relations of gifted students according to teachers' opinions. In the research, it was determined that gifted students had peer relationships and what kind of problems they had in social relations according to the opinions of teachers. Case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. In the research using the criterion sampling approach, which is one of the purposeful sampling methods, 8 teachers, 2 of whom were women and 6 were men, were educated in a Science and Art Center in the Eastern Anatolia Region in the 2019-2020 academic year. In the research, semi-structured interview questions were used as data collection tools. Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the research. According to the data obtained from the opinions of the teachers in the research, in the peer relationships of gifted students; In the social relations, where the ambition of winning, adherence to the rules, the desire to be understood, common interest, insistence, pampering, belonging and expectation pressure; It was found that there was jealousy, leadership, self-centeredness and the desire to be the best. In addition, it was found in the research that gifted students make gender discrimination and female students are better than male students in social relations. According to the results obtained in the research, it was seen that gifted students wanted to be understood, they could establish a better peer relationship with other students with common interests, and had problems in social relations.

**Keywords:** Gifted students, Peer relationship, Science and art center.

## GİRİŞ

Bir grubun üyesi olma başkalarıyla birlikte yaşama, onlardan kabul görme, arkadaşlık, sevme ve sevilme gibi sosyal ihtiyaçlar insanlar için önemlidir. Fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi kişinin diğer ihtiyaçları için bir kaynak oluşturmaktadır. İnsanların sosyal ihtiyaçları giderilmezse, bu kişiler toplumdan soyutlanır ve aidiyet duygusundan mahrum olarak kendilerini yalnız ve terk edilmiş hissedeceklerdir. Aile kurma ve çevredeki bireyler ile duygu

alışverişinde bulunma isteği sosyal ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Gürcan, 2013).

Çocuklar okul çağına geldiklerinde okul ortamında bir arkadaş grubu edinmek ve bu grupta arkadaşlarınca kabul edilmek isterler. Çocuklar bu dönemde arkadaşlarıyla birlikte çeşitli oyunlar oynayıp etkinlikleri katılarak sosyal kuralları ve kendilerini ifade etmeyi öğrenirler (Parker ve Gottman, 1989; Lease, Musgrove ve Axelrod, 2002). Arkadaş olma; okullu olmanın gerektirdiği rutin bir mecburiyet değil bilakis çocuğun ömür boyu yaşayacağı insanlarla ilişki kurma ve sosyalleşmenin temel basamağının atıldığı çok önemli bir mihenk taşıdır. Fakat bazı çocuklar diğer çocukların kolay bir şekilde baş edebileceği stres ve kaygı ile karşı karşıya kalmakta ve bu durum yetişkinlik döneminde de devam edebilmektedir (Asher ve Parker, 1989).

Özel yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri akranlarına göre farklılık gösterebileceği için bu çocukların zaman zaman farklı sosyal ve duygusal sorunlarla karşı karşıya kalmasına sebep olabilmektedir. Farklılıkları kabul etmeyen toplumun bir parçası olma konusunda özel yetenekli öğrencilerin birçoğu problemler yaşar (Neihart, 2006). Bu çocukların okuldaki arkadaş ilişkileri, onların okul başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olan sosyal uyumlarını etkilemektedir (Oğurlu ve Yaman, 2010). Bazı durumlarda, yetenekli çocuklar kendi entelektüel güçleri diğer yetenekleri ile eşleşmediğinde sorun yaşayabilir. Örneğin: Özel yetenekli çocuklar soyut kavramları entelektüel olarak anlayabilir, ancak bu kavramları duygusal olarak ele alamaz, ölüm, gelecek, cinsiyet ve diğer gelişmiş konularla ilgili yoğun endişelere yol açabilir.

Özel yetenekli çocukların fiziksel gelişimi, entelektüel olarak hayal edebilecekleri bir görevi tamamlayamamalarına yol açabilir. Bu aşırı hayal kırıklığına ve dışarı çıkamamaya yol açabilir. (Mükemmeliyetçilik de bu hüsran içinde bir rol oynayabilir) Özel yetenekli çocuklar sınıf seviyesinin üzerinde okuma, konuşma ve hatta akıl yürütme yeteneğine sahip olsa da bu yetenekler her zaman olumlu yönde kullanılmayabilir. Örneğin: Özel yetenekli çocuklar tartışmacı ve / veya manipülatif olabilirler (Yetişkinler genellikle bu çocukların küçük avukat olduklarını belirtmektedirler). Ebeveynler ve diğer yetişkinlerin, mantıksal ve ikna edici argümanlar için kredi verilmesine rağmen, bir çocuğun hala bir çocuk olduğu ve ne kadar zeki ya da sevimli olursa olsun uygun bir disiplini gerektirdiği unutulmamalıdır (Bainbridge, 2019).

Çocukların arkadaş ortamına dâhil olma isteği ve sonrasında ortamdaki sosyal ilişkilerini etkileyen kendilerinden kaynaklı bireysel farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklardan biri de çocuğun üstün zekâlı olmasıdır. Üstün zekâlı çocuklar uzmanlar tarafından yapılan çeşitli test ve uygulamalar sonucu

zekâ testinden 130 ve üzeri puan alan bireylerdir. Normal gelişen çocuklardan farklı olarak üstün zekâlı çocukların ilgi ve istekleri çeşitli olduğundan üstün zekâlı çocukların farklı arkadaş grupları gereksinimi vardır. Bunun dışında üstün zekâlı çocukların bir işi yapabilmedeki ileri seviyeleri kendilerinden yaşça büyük bireylerle arkadaşlık kurmalarına sebep olabilmektedir. Coleman ve Cross (2001) göre üstün zekâlı öğrenciler arkadaşlarını kronolojik yaşlarından ziyade zekâ yaşlarına göre seçmektedir. Bunun dışında bazı üstün zekâlı çocuklar akranlarını kitaplardan seçmektedir (Webb, 1994).

Pek çok araştırmacıya göre özel yetenekli çocuklar akranları ile kıyaslandığında zihinsel, sosyal, kişilik ve fiziksel boyutlarda daha farklı bir gelişim süreci içerisindedir (Clark, 2007). Özel yetenekli çocuklar bu tür bireysel özellikleri ile bulundukları grubun kurallarına uyma arasında yaşadıkları çatışmanın stresinden kurtulmak için yalnız kalmayı tercih edebilirler (Webb, 1994). Roberts ve Lovett (1994) özel yetenekli çocukların karşılaştığı bir takım içsel ve dışsal kuvvetin mükemmel olma gereksinimi geliştirmelerine sebebiyet verdiğini ifade etmektedirler. Onlara göre özel yetenekliler, toplum tarafından tanılanmış mükemmeliyetçilik standartın varlığını algılamakta ve kendilerini bu kalıba uydurmaya çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra kendi değerlerini ortaya koymalarını ve ispatlamaları için mükemmeliyetçiliği bir araç olarak görmektedirler. Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları kendine has duygu, düşünce ve algılama kapasiteleriyle, okulda ve diğer sosyal çevrelerinde bu durumdan dolayı bir takım olumlu ya da olumsuz ilgi ve tepkileri deneyim edinmektedirler. Özel yetenekli çocukların bu çok yönlü deneyimleri onların benlik gelişimlerini ve kendilerini ortaya koyma biçimlerini etkilemektedir (Metin, 1999).

Özel yetenekli çocukların çoğu arkadaş edinmekte ciddi problemler yaşamaktadır. (Webb, 1994; Winner, 1996). Bir annenin çocuğunu okulda diğer çocuklar arkadaşları ile yemek yerken onu tek başına görmesi ve bu durumdan dolayı çok üzülmesi ve kaygılanması hatta öğretmenlerine "Evladımın arkadaşsız kalmaması için ne önerirsiniz ne yapabiliriz?" şeklinde soru sorması bile kaçınılmazdır. Fakat bu durumun sürekli olup olmadığı bilmek çok önemlidir. Eğer bu durum sürekli böyle devam ediyorsa çok arkadaş edinmiyorsa ve arkadaş edinmeyi hiç bilmiyorsa o zaman durum ciddi olabilir (Martin ve Greenwood, 2000). Fakat çocuk okula gitmek istemiyorsa arkadaşlarının kendisi ile alay ettiğini dile getiriyorsa, arkadaş edinme pahasına, oyuncak ve kıymetli eşyalarını akranlarına veriyorsa, okulda alay ve dalga geçmeye maruz kalıyorsa, yetişkinler ile anlaşabildiği gibi akranları ile anlaşamıyorsa ve izole olmuş ise o zaman bu

çocuğun yardıma ihtiyacı olduğu sonucu çıkarılabilir (Martin ve Greenwood, 2000).

Özel yetenekli çocukların bu tür özelliklerinden dolayı kendileriyle benzer ilgi ve yeteneklere sahip arkadaş bulabilmeleri için özel bir çaba gösterip, yetişkinler tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir (Silverman, 2000). Bir çocuğun izole (arkadaşları tarafından kabul görmeyerek dışlanma) olma durumu çocuğa akademik başarısızlıktan çok daha büyük ölçüde bir zarar olarak karşımıza çıkmaktadır (Frosh, 1983). Özel yetenekli çocukların yapmayı sevdiği etkinlikler ile zevk aldıkları oyunlar akranlarından farklı olduğu için özel yetenekli çocukların akranları ile çatışma yaşamalarına ve onlardan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Smutny, 2001). Özel yetenekli çocukların kendini bulunduğu gruptan farklı görmeleri ve kendilerini o grubun bir üyesi olarak görmeme durumu çok sık rastlanan bir durumdur (Webb, 1994). Bazı özel yetenekli çocuklar yalnız kalmama ve arkadaş edinme pahasına akranları ile iken özel yeteneklerini saklamakta ve hatta onlar gibi olduğunu gösterme çabası ve mücadelesi içine girmektedirler. Bazıları ise herhangi bir şey yapamayarak tamamen yalnız kalabilmektedir. Ancak kendini farklı göstererek arkadaş edinme mümkün değildir (Smutny, 2001).

Bu özellikler dışında özel yetenekli çocuklar hakkında bazı doğru bilinen yanlışlar vardır. Bunlardan biri daha popüler oldukları ve normal gelişen çocuklara göre daha mutlu olduklarıdır. Ancak özel yetenekli çocukların akranlara göre ilgilerinin farklı olması, içe kapanıklıkları ve herhangi bir işi yapmadaki tuhaflıkları arkadaşları tarafından tuhaf ve acayip olarak etiketlenmesine sebep olabilmektedir. Bu tür durumlar özel yetenekli çocukların arkadaş edinmesini zorlaştırmakta ve dolasıyla dışlanmışlık ve yalnız kalma riski oluşabilmektedir. Bu tür sebepler özel yetenekli çocukların düşük benlik saygısı geliştirmelerine neden olmakta ve bunun sonucunda akademik başarıları düşebilmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2004). Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları bilişsel özelliklerinden dolayı bir ikilem arasında kalmaktadırlar. Bu çocukların ilgi ve isteklerinin farklı olmasından dolayı kendi yaş grubundaki bireylerle rahatça uyum kuramamaları ve bilişsel açıdan kendilerinden bekleneni yerine getirme istekleri özel yetenekli çocukların yalnızlık duygusuna kapılmalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca sosyal uyum problemleri yaşamalarına ve liderlik gibi özelliklerini geliştirebilmelerine engel teşkil edebilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri, onların sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim geçirmeleri için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri öğretmen görüşlerine tespit edilmiş ve

pratiğe yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre ve uygulamalara ışık tutacak bilgiler vereceği varsayılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışmanın alanda akademik çalışmalar yapan araştırmacılara, akademisyenlere ve öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Daha önce bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında (Metin 1999; Oğurlu ve Yaman, 2010; Gürcan, 2013; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Çağlar, 2004) buna benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri nasıldır?

2- Özel yetenekli öğrenciler sosyal ilişkilerde ne gibi sorunlar yaşamaktadır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanması sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerini betimlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar veri toplama yöntemi olarak, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, doğal bir ortamda araştırma hakkında gerçekçi ve bütüncül bir tablo sunmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada ise, görüşmeler yoluyla özel yetenekli çocukların akran ilişkilerini anlamak ve yorumlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma özel yetenekli çocukların akran ilişkilerindeki durumu ortaya koymayı amaçlar. Bu nedenle araştırma bütüncül tek durum çalışması olarak desenlemiştir. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gay, Mills ve Airasian (2012) ise bütüncül tek durum desenini diğer araştırma türlerine kıyasla somut ve aydınlatıcı bilgi sağlaması açısından benzersiz olarak nitelemişler ve durum çalışması deseninde sunulan verilerin okuyucunun zihninde kendi bilgi, deneyim ve anlayışlarıyla karşılaştırabileceğini ifade etmişlerdir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerini incelemek için oluşturulan çalışma gurubu, amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemlerinde asıl olan noktanın seçilecek durumların bilgi sağlama açısından zengin olması ve ölçütün araştırmacı tarafından oluşturulacağı ifade edilmektedir (Marshall 1996; Marshall ve Rossman 2014). Bu bağlamda araştırmada ölçüt, özel yetenekli öğrencilerin derslerine giren ve Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler olmuştur. Bu doğrultuda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ve Sanat Merkezinde görev yapan 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1.**

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| **Değişkenler** | **Kategoriler** | **N** |
|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 2 |
| | Erkek | 6 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 5 |
| | Yüksek Lisans | 3 |
| | 1-5 yıl | 1 |
| Hizmet Yılı | 6- 10 yıl | 3 |
| | 11-15 yıl | 3 |
| | 15 yıl üstü | 1 |

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya, 2'si kadın 6'sı erkek olmak üzere toplam 8 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 5'i lisans, 3'ü yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Araştırmada, üç öğretmen 6-10 ve 3 öğretmen 11-15 yıl, bir öğretmen 1-5 ve bir öğretmen ise 15 yıl üstü hizmet yılına sahiptir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada odak grup görüşmesi veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi; Önceden belirlenmiş konuya odaklanmış ve katılımcıların fikirlerini belirlerlemek için bir grup ile yapılan nitel araştırma yöntemine denir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Powell, Single ve Lyold'a (1996) göre odak grup görüşmesi "Araştırmacı tarafından daha önce seçilen bir grubun

bir araya getirilerek, araştırma sorusu için onların fikir ve görüşlerinin belirtilmesi ve tartışılmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin elde edilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda konunun bir bütün olarak ele alınabilmesi için ve verilerin düzgün bir şekilde değerlendirilmesi için araştırma sorularının bir uzmanca teyit edilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacı, özel yetenekliler alanında bir uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmanın sorularını hazırlamıştır. Daha sonra araştırmacı, oluşturulan soruları alanda uzman iki akademisyen ile tekrar incelemiş ve başlangıçta 7 soru olarak tasarlanan görüşme soruları uzmanların görüşleri doğrultusunda 5'e düşürülmüştür. Araştırmacı tarafından yöneltilen soruların öğretmenler tarafından kolay ve anlaşılır olmasına, katılımcıları yönlendirmemesine dikkat edilmiştir.

**Verilerin toplanması**

Araştırmanın yapılması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 09 Haziran 2020 tarih ve 51944218-300 sayılı yazısı ile izin alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin yanıtları önceden belirlenmiş 8 Bilim ve Sanat Merkezi öğretmeni ile odak gruplarla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmacı tarafından katılımcılara bu çalışmada elde edilecek verilerin üçüncü şahıslara verilmeyeceği sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca çalışma için gerekli izinler katılımcılara ve Bilim ve Sanat Merkezi müdürlüğüne ibraz edilmiştir. Araştırmacı görüşme sorularını katılımcılardan izin alarak, aynı tarzda ve ses tonuyla yöneltmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya çevrilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar çalışmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada, verilerden elde edilen aktarılabilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme alınmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Yapılan araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla elde edilen kodlar iki araştırmacı tarafından karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin arşivlemesi yapılmış ve bu sayede teyit edilebilirliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak için ise araştırmayı yapan araştırmacı dışında olan iki uzman tarafından veriler incelenmiş ve katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ile karşılaştırmalar

yapılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 2'de öğretmenlere yönelik olarak, araştırma soruları ile bağlantılı görüşme sorularına ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 2.**
Öğretmenlere Yönelik Araştırma Soruları ile Bağlantılı Görüşme Soruları

| Bağlantılı Görüşme Soruları | Araştırma Soruları |
|---|---|
| 1. Özel yetenekli çocukların oyunlarında neler gözlemliyorsunuz? ---- oyun içerisinde rolleri. | Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri nasıldır? |
| 2. Sizce özel yetenekli çocuklarda akran seçiminde temel değişken nedir? ----onların birbirlerini tercih etmesinde en etkili faktör nedir? | Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri nasıldır? |
| 3. Özel yetenekli olma olgusu bu çocukların akran ilişkilerini sizce etkiliyor mu? Nasıl? | Özel yetenekli öğrenciler sosyal ilişkilerde ne gibi sorunlar yaşamaktadır? |
| 4. Özel yetenekli çocuklarda kız veya erkek olma durumuna göre akran ilişkileri değişiyor mu? Bu konuda örnek verir misiniz? | Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri nasıldır? |
| 5. Özel yetenekli çocuklarda akran ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz? | Özel yetenekli öğrenciler sosyal ilişkilerde ne gibi sorunlar yaşamaktadır? |

Yukarıda verilen Tablo 2'de görüleceği üzere, araştırmanın birinci alt problem cümlesine yönelik olarak öğretmenlere 3, ikinci alt problem cümlesine yönelik olarak da 2 soru yöneltilmiştir.

**Verilerin analizi**

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, araştırmacı tarafından elde edilen yazılı verilerin temel içeriklerinin aktarılması, ifade edilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu bağlamda çalışmada birbirine benzer olan veriler belirli kategoriler, temalar ve kodlar çerçevesinde toplanmış olup, araştırmada elde edilen verilerin kolay ve anlaşılır olması sağlanmıştır.

Araştırmada içerik analizi yapılırken öğretmenlerin arasındaki tutarlılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar öncelikle temalara ayrılmış ve araştırmacı tarafından kategorize edilen veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan veriler alanda uzman olan iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu sayede araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara yer verilmesi, uzman görüşünün alınması, daha fazla araştırmacının dâhil edilmesi, araştırmada çeşitleme yoluna gidilmesi yapılan araştırmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Verilerin analizi sürecinde, öğretmenlerden izin alınarak etik ilkeler doğrultusunda öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 kod numarası verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini açık ve net bir şekilde

yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada bunun dışında, araştırmacı tarafından elde edilen veriler değerlendirilmiş, tekrar tekrar çözümlenmiş ve araştırmacı dışında iki sınıf eğitimi uzmanının araştırma sürecinin tüm aşamalarına ilişkin değerlendirmede bulunması sağlanmıştır. Bu sayede, uzman incelemesi aracılığıyla veriler üzerinde tekrar düşünülmesi, veriler arasındaki oluşan boşlukların kapanması, daha güçlü ve derin fikirlerin ortaya çıkması sağlanmıştır (Creswell, 2014).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerine burada yer verilmiştir.

### Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik bulgular

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilen Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**
Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkileri

| **Tema; Akran İlişkileri** | | |
|---|---|---|
| **Kategoriler** | **Kodlar** | **Görüşe Katılma Sayısı (n)** |
| Akran seçiminde temel değişken | Kazanma hırsı | 4 |
| | Cinsiyet | 6 |
| | Liderlik | 6 |
| | Kurallara bağlılık | 6 |
| | Anlaşılmak isteği | 7 |
| | Ortak ilgi/payda | 7 |
| Özel yetenekli olma olgusu | Kıskançlık | 6 |
| | Israr | 4 |
| | Şımartılma | 3 |
| | Aidiyet | 4 |
| | Beklentilerin baskısı | 8 |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların akran ilişkileri teması, akran seçimi temel değişken kategorisine ait görüşlerine göre öğrencilerde; kazanma hırsı, liderlik, kurallara bağlılık, anlaşılmak isteği ve ortak ilgi/payda ve cinsiyetin ise akran seçiminde temel değişken olduğu görülmüştür. Bu kategoride dikkat çeken öğrencilerde anlaşılmak isteği (n:7) ve ortak ilgi/payda (n:7) kodu olmuştur. Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin kendini anlayan kişiler ile daha iyi anlaştıkları ve ortak ilgi alanlarına sahip olmanın akran seçiminde önemli etken

olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu şekildedir.

*"Çocuklar ailesel beklentiler ve toplumsal algının farkında olduklarından kendilerine arkadaş seçerken belirli sınırlar içerisinde kalmaktadırlar. Zeki çocuk- zeki arkadaş eğilimi."* (Ö6)

*"Etkinliklerimizde kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirken veya düşüncelerini aktarırken diğer öğrenciler tarafından anlaşılmak istiyorlar. Gruptaki akranları ile tartışırken anlaşılamama durumları yaşandığında sinirli davranışlar sergiliyorlar. Bu yüzden akran seçiminde bu durumu göz önünde bulunduruyorlar."* (Ö8)

Tablo 3'te katılımcıların akran ilişkileri teması, özel yetenekli olma olgusu kategorisine ait görüşlerine göre ise öğrencilerde; kıskançlık, ısrar, şımartılma, aidiyet ve kendilerinden beklenti olduğu görüşü vardır. Bu kategoride dikkat çeken kodlar ise kıskançlık (n:6) ve beklentilerin baskısı (n:8) olmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin çevrenin kendilerinden beklentilerinden dolayı, olduğu gibi davranmakta sorunlar yaşadıkları, kendilerini kabullendirmek için mücadele verdikleri, çevreleri tarafından kabul görmede sorunlar yaşadığı şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu şekildedir.

*"Özel yetenekli çocuklar arkadaş ilişkileri konusunda zaman zaman problemler yaşayabilmektedirler. İleri derecedeki zihinsel gelişimleri nedeniyle genellikle kendinden daha büyük çocuklarla ya da yetişkinlerle iletişim kurma eğilimindedirler."* (Ö2)

*"Zihinsel performanslarının üst düzey olmaları sonucunda elde ettikleri başarılar çoğunlukla akranları tarafından kıskanmalarına, lakaplar takılmasına ve bazı durumlarda dışlanmalarına neden olabilmektedir. Bu duruma ek olarak öğretmenlerin bu çocuklara karşı pozitif tavırları da akranlarının kıskançlığını artırabilmektedir. Bunların sonucu olarak özel yetenekli öğrenciler akranları tarafından kabul görmek için farklılıklarını saklamaya çalışmakta, becerilerini sergilemekten çekinmektedirler. Bir diğer hususta özel yetenekli çocukların olaylar karşısında ısrarcı davranmalarıdır."* (Ö4)

**Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerine yönelik bulgular**

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilen Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal İlişkileri

| **Tema; Sosyal İlişkiler** | | |
|---|---|---|
| **Kategoriler** | **Kodlar** | **Görüşe Katılma Sayısı (n)** |
| Karşılaşılan sorunlar | Kıskançlık | 4 |
| | Liderlik | 3 |
| | Benmerkezcilik | 7 |
| | En iyi olma arzusu | 8 |
| Oyunlarda sosyal ilişkiler | Kızlarda daha iyi sosyal ilişki | 6 |
| | Erkeklerde daha iyi sosyal ilişki | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sosyal ilişkiler teması, karşılaşılan sorunlar kategorisine ait görüşlerine göre öğrencilerde kıskançlık, liderlik, benmerkezcilik ve en iyi olma arzularının sorun oluşturduğu görüşü vardır. Bu kategoride dikkat çeken öğrencilerde oluşan benmerkezcilik (n:7) ve en iyi olma arzusu (8) kodu olmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğrenciler, en iyi olma arzusu içinde benmerkezci bir eğilim göstermektedirler. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu şekildedir.

*"Özel yetenekliler özellikle sevdikleri alanda/oyunda yüksek düzeyde motivasyona sahiptirler. Eğer oynayacakları oyunlar ve internet ortamı onları mutlu ederse ilgileri normalden yüksek düzeyde olabilir, bu durum çocuğun internet ortamına bağımlılığını veya sevdiği oyunla uzun zaman geçirme riskini veya durumunu ortaya çıkarabilir."* (Ö4)

*"Özel yetenekli çocukların diğer çocuklara göre bilgisayar ve internete karşı daha yatkın oldukları söylenebilir. Diğer oyunlarda ise, daha çok zaman geçirme, hırs ve rekabet ortamının ortaya çıkacağı söylenebilir, çünkü özel yetenekli çocukların farkındalığı akranlarına göre daha yüksek düzeydedir.* (Ö1)

**"***Liderler, aktif katılımcıdırlar, yenilgiyi kabullenmezler, genelde kurallara bağlı ve yapılandırılmış oyunları tercih ederler."* (Ö7)

Tablo 4'te katılımcıların sosyal ilişkiler teması, oyunlarda sosyal ilişkiler kategorisine ait görüşlerine göre sosyal ilişkilerin erkek öğrencilere (n:2) oranla kız öğrencilerde (n:6) daha iyi olduğu görüşü vardır. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu şekildedir.

*"Özel Yetenekli çocuklarda kız veya erkek olma durumuna göre akran ilişkileri, bu konuda üstün veya özel yetenek durumuna göre akran seçimine giderler. Yani kendilerini anlayabilecek, hislerine ortak olacak, bakış açısının zengin olacağı akranları tercih ederler. Kız veya erkek olması birinci dereceden*

*önemli olmamakla birlikte kendi cinsiyetlerinden olanla daha zengin bir paylaşıma gideceklerinden dolayı ikinci bir tercih olarak da aynı cinsiyetten olan arkadaşlıkları tercih ederler. Bana göre kız öğrencilerin sosyal ilişkileri daha güçlü oluyor."* (Ö3)

*"Genelde erkeklerin erkeklerle, kızlarında kızlarla oyun oynayıp birlikte vakit geçirdikleri gözlemlemekteyim. Ayrıca kız öğrencilerde sosyal ilişkilerin daha güçlü olduğu kanaatindeyim."* (Ö5)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel yetenekli öğrencilerin akran seçiminde temel değişkenin kazanma, cinsiyet, liderlik, kurallara bağlılık, anlaşılmak isteği ve ortak ilgi gibi alanlar olduğu görülmüştür. Özel yetenekli çocuklar zihinsel olarak kendilerine uygun ortamlar ve akranlar seçmeyi tercih ederler. Coleman ve Cross (2001) yapmış oldukları araştırmaya göre özel yetenekli çocuklar yaş farkına bakmaksızın zihinsel akranları ile beraber olmayı istemektedirler.

Özel yetenekli öğrenciler bireysel davranma, tek başına hareket etme eğiliminde oldukları ve benmerkezci bir yapıya sahip oldukları için ilgi alanları karmaşık olabiliyor. Bu tür öğrencilerin daha kompleks düşünmeleri yaşıtları ile sağlıklı iletişimi engelliyor. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin tercihlerinin farklı olması, lider olmaları, onları yalnızlaştırmakta ve bencilleştirmektedir. Gross (2002) bu çalışmaya paralel olarak özel yetenekli öğrencilerin çocukların arkadaşlık seçimi normal akranlarından farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Başka bir araştırmada ise Özbay (2013) özel yetenekli bireyler bulundukları ortam ve gruplarda popüler konumda oldukları için bu gruplarda kural koyucu ve hakemlik görevlerini üstlenirler ancak oyunlarda ve etkinliklerde ilgileri ve beklentileri farklı olduğu için akranlarının oyunlarını basit ve saçma bulabilmektedirler. Bu araştırmayı destekler şekilde İnci'de (2014) bu bireylerin liderlik özelliklerinden dolayı grubu yönlendirme, gruba istediklerini yaptırma ve doğru bildiklerinden şaşmama eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Karabulut'un (2018) yapmış olduğu araştırmada ise özel yetenekli bireyler; zoraki etkinliklere katılım sağlamada direnç gösterme, iş birliğine açık olmama, inatçılık ve bildiğini okuma gibi bazı davranışları gösterdiklerini ifade etmiştir.

Özel yetenekli öğrenciler ilgi duydukları, sevdikleri oyunlarda daha motive olmakta; oyunlarda liderlik özellikleri göstermekte, kazanma hırsları yüksek olmakta ve kaybetmekten hoşlanmamaktadırlar. Çağlar (2004), çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin ilgi duydukları alanların ve liderlik özelliklerinin sosyal ilişki kurmada önemli olduğunu belirtmesi bu yapılan araştırmayla benzerlik

göstermektedir. Gross (2002) 700 (5-12 yaş aralığında) çocuk ile yaptığı çalışmada çocukların kronolojik yaştan ziyade zihinsel yaşa göre arkadaşlık kurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özel yetenekli öğrenciler kız veya erkek olma durumuna göre akran ilişkileri, bu konuda üstün veya özel yetenek durumuna göre akran seçimine gitmektedirler. Yani kendilerini anlayabilecek, hislerine ortak olacak, bakış açısının zengin olacağı akranları tercih etmekteler. Kız veya erkek olması birinci dereceden önemli olmamakla birlikte kendi cinsiyetlerinden olanla daha zengin bir paylaşıma gideceklerinden dolayı ikinci bir tercih olarak da aynı cinsiyetten olan arkadaşlıkları tercih etmektedirler. Elcik (2011) özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-duygusal beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da özel yetenekli çocukların arkadaş olarak; daha çok kendi seviyelerinde, benzer ilgilere sahip olan kişileri arkadaş edindikleri ve ayrıca akranlarından daha üstün olanları tercih ettikleri görülmektedir (Rogers, 1986; Renzulli, Smith, White, Callahan, ve Hartman, 2002; Clark, 2007; Levent, 2011). Ancak Oğurlu (2010) özel yetenekli bireylerin sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerini incelediği alanyazın çalışmasında araştırmaların farklı sonuçlar göstermesine rağmen yakın zamanda yapılan çalışmalarda özel yetenekli bireylerin akranlarına göre hemen hemen eşit düzeyde sosyal uyuma ve arkadaşlık ilişkilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu problemlerin giderilmesi için bu öğrencilere yönelik akran destek eğitimlerinin verilmesi önerilebilir. Bu öneriyi destekler mahiyette, Parker ve Asher'ın (1987) yapmış oldukları çalışmada, düşük akran kabulünün daha sonraki yaşlarda bu çocuklarda ciddi uyum problemlerine neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin bireysel olarak kıskançlık, kazanma hırsı gibi duygusal sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu tür öğrencilere yönelik olarak öğrencilerin bu duygularının önüne geçici tedbirlerin alınması önerilebilir. Elcik (2011) yaptığı çalışmada Türkiye'de özel yetenekli bireylerin sosyal-duygusal gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı sonucuna varmıştır. Oysaki Uysaler (2015) özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için bu bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları ifade etmektedir. Benzer şekilde Bapoğlu ve Dümenci (2018) sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin akran ilişkilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterli derecede bir eğitim almadıkları hizmet içi

eğitimler ile öğretmenlerin bu yönlerinin geliştirilmesi ve gerekli eğitimleri almaları önerilebilir.

Yapılan bu araştırma, Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir il merkezinde Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 8 öğretmen ile yürütülmüştür. Başka araştırmalarda bölge bazındaki tüm Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerle yapılabilir.

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Başka bir araştırmada öğretmenlerle birlikte öğrencilerinde görüşleri alınabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Asher, S.R. & Parker, J.G. (1989). *Significance of peer relationship problems in childhood*. Academic Publishers.

Bainbridge, C. (2020). Why gifted children may have social and emotional behavior problems. https://www.verywellfamily.com/social-and-emotion al-problems-affecting-gifted-children-1449336, Erişim tarihi: 12.09.2019.

Bapoğlu Dümenci, S.S. (2018). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.

Clark, B. (2007). *Growing Up Gifted*. (7th edt.). Pearson Education, Inc.

Cohen, L. M. L. & Morrison, K.(2007). *Research Methods in Education.* 6th edition. Rouledge.

Coleman, L. & Cross, T. (2001). *Being Gifted in School: An İntroduction to Development, Guidance, and Teaching.* Prufrock Press

Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE publications.

Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds), *I.Türkiye üstün yetenekli yocuklar kongresi makaleler kitabı* (ss. 11-124). Çocuk Vakfı Yayınları.

Elcik, F. (2011). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi.

Gross M.U.M. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Open Space Communications, Understanding Our Gifted,* 14(3), 27–29

Frosh, S. (1983). *Children and teachers in schools*. Academic Press.

Gay, L. R., Mills, EG. & Airasian, P. (2012). *Educational Research Competencies for Analysis and Applications.* Pearson Education Inc.

Gürcan, T. (2013). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi. https://evrimagaci.org/photo/tr/maslowun-ihtiyaclar-hiyerarsisi. Erişim tarihi: 12.08.2019.

Hökelekli, H. & Gündüz, T. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23 - 25 Eylül 2004). Çocuk Vakfı Yayınları.

İnci, G. (2014). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.

Karabulut, R. (2018). *İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerilerine Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Lease, A. M., Musgrove, K. T. & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11*(4), 508-533.

Levent, F. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014*). Designing Qualitative Research.* Sage.

Martin, M. & Greenwood, C.W. (2000). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*. Sistem Yayıncılık.

Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Öz Aşama Matbaacılık.

Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.). *Designing Services and Programs for High Ability Learners: A Guidebook for Gifted Education* (pp. 112-124). Corwin Press.

Oğurlu, Ü. & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.

Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: Literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.

Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri.* T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını http://www.aep.gov.tr/wpcontent/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf., Erişim tarihi: 12.08.2019.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are lowaccepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102, 357–389.*

Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Brendt, & G. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (pp. 95–131). Wiley.

Powell, R. A., Single, H. M. & Lyold, K. R. (1996). Focus groups in mental healt research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology, 42* (3), 193-206.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C. & Hartman, R. (2002). *Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students*. ERIC. Creative Learning Press.

Rogers, M. (1986). *A Comparative Study of Developmental Traits of Gifted and Average Children.* Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.

Roberts, S. M. & Lovett, S. B. (1994). Examining the AF in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted, 17*(3), 241-259.

Silverman, L.K. (2000). *The Gifted Individual*. In L.k. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp.3-28). Love Publishing Company.

Smutny, J.F (2001) *Stand Up for Your Gifted Child*. Free Spirit Publishing.

Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Üstün Zekalı Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Webb, J. (1994). Nurturing social-emotional development of gifted children. *The Council for Exceptional Children*.

Winner, E. (1996). *Gifted Children*. Basic Books.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3274-3293.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3274-3293.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45829

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 16.08.2020
**Kabul Tarihi:** 06.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 16.08.2020
**Accepted:** 06.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Şimşek, R. (2020). Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının Söz Varlığı ve B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığının İncelenmesi. *Journal of History School,* 48, 3274-3293.

# TÜRKÇEYE YOLCULUK B1 DÜZEYİ DERS KİTABININ SÖZ VARLIĞI VE B1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI SÖZ VARLIĞI

**Ramazan ŞİMŞEK**[1]

## Öz

Yabancı dil eğitimi açısından söz varlığı çalışmalarının önemi ve sayısı giderek artmaktadır. Söz varlığı çalışmaları ile ihtiyaca ve duruma göre öğrenilecek öncelikli kelime listeleri araştırılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de söz varlığı çalışmaların sayısı giderek artarken genellikle ders materyallerinin söz varlığı üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenen bireylerin söz varlığı da bu süreçte araştırmacılar için üzerinde durulması gereken alanlardandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazılı ya da sözlü söz varlığı hem mevcut durumu görmek için hem de sıklık listeleri ile kıyaslamalar yapabilmek için gözetilmektedir. Söz varlığı araştırmalarının bir diğer enstrümanı ders kitaplarıdır. Ders kitapları bünyesinde yer alan metinler öğretim programı ve öğretici için çatı konumundadır. Ders kitapları söz varlığını hedef kitleye kazandırma, edindirme açısından anahtar görevi üstlenmektedir. Bu kapsamda Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığı ve derste kullanılan materyallerin okuma metinlerinin söz varlığı araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu çerçevede 6 haftalık B1 kuru süresince 21 öğrenciye 7 farklı kompozisyon yazdırılmıştır. Akabinde öğrencilerin yazılı söz varlığının belirlenmesi için bu kompozisyonlar bilgisayar ortamına aktarılmış; kullanılan ders kitabındaki okuma metinleri ilgili aşamalardan geçirilerek söz varlığının belirlenmesinde kullanılacak yazılım için uygun hale getirilmiştir. Ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime farklı aralıklarda kıyaslanmıştır. Ayrıca en sık kullanılan 500 kelime sözcük türlerine göre tasnif edilerek çalışma neticelendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Söz Varlığı, Ders Kitabı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

[1] Öğr. Gör. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-8295-8903

Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının Söz Varlığı ve B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığının İncelenmesi

**Examination of the Word of the Traveling to Turksh Course B1 Level Book and the Presence of Written Words of B1 Level Students**


## Abstract

The importance and number of vocabulary studies is gradually increasing in terms of foreign language education. With vocabulary studies, priority word lists to be learned according to need and situation are investigated. While the number of vocabulary studies in teaching Turkish as a foreign language is gradually increasing, the focus is generally on the vocabulary of course materials. Students' vocabulary is also one of the areas that should be focused on for researchers in this process. While the number of vocabulary studies in teaching Turkish as a foreign language is gradually increasing, the focus is generally on the vocabulary of course materials. Students' vocabulary is also one of the areas that should be focused on for researchers in this process. Written or oral vocabulary of individuals learning Turkish as a foreign language is observed both to see the current situation and to make comparisons with frequency lists. Another instrument of vocabulary research is textbooks. The texts in the textbooks are a guide for the curriculum and the tutor. Textbooks play a key role in bringing vocabulary to the target audience. In this context, the written vocabulary of B1 level students learning Turkish as a foreign language and the vocabulary of the reading texts of the materials used in the course constitute the focus of the study. In this context, 7 different compositions were written to 21 students during the 6-week B1 course. Subsequently, these compositions were transferred to the computer environment in order to determine the written vocabulary of the students; the reading texts in the textbook have been made suitable for the software to be used in determining the vocabulary. The most frequently used 500 words in the vocabulary of the textbook and the vocabulary of students' written expressions were compared in different segments. In addition, the most frequently used 500 words were classified according to word types and the study was concluded.



**Keywords:** Vocabulary, Textbook, Teaching Turkish as a Foreign Language


## GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kuran insanoğlunun en büyük bildirişim aracı dildir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisandır (Türkçe Sözlük, 2005, s.526). Dil, bir toplumda düşünce duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977, s.55). Dil aksiyonları içinde iletişimi yönlendiren ve semantik yükü çeken temel faktörlerden en önemlisi kelime ya da sözcüktür. Sözcük, anlamı ya da görevi bulunan, çekim ekleriyle işlenmeye hazır taban şeklinde tanımlanabilir

(Baş, 2011). İnsan, sosyal bir varlık olması sebebiyle ifade etmek istediklerini sözcükler aracılığıyla anlatır (Yılmaz ve Doğan, 2014). Anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanılması ile sözvarlığının zenginliği arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Karatay, 2007, s.143). Sözcük ve cümle bilgisi, çok temel bir seviyede okuma için kesinlikle önemlidir (Grabe, 1991, s.380) çünkü sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında kuvvetli bir bağlantı mevcuttur (Matsuoka ve Hirsh, 2010, s.56). Alıcı ve verici beceriler açsından köprü görevi gören ve semantik yükü çeken sözcük temel dil becerilerini işler hale getirmektedir.

Dil öğretiminin temel amacı; öğrenende, dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu hedefler doğrultusunda her eğitim-öğretim ortamında olduğu gibi dil öğretimi alanında da öğretimi kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak adına çeşitli materyallerden faydalanılır. Öğretim materyali, öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenin etkin bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme-öğrenme yardımcılarıdır (Demirel, 2005, s.7) Ders kitapları öğrenme materyaller içinde hem öğretmen için hem de öğrenci için anahtar konumundadır. Ders kitabı bünyesinde yer alan metinler aracılığı ile eğitim-öğretim sürecinin planlanması, kontrol edilmesi, toplumsal ve kültürel kodların hedef kitleye aktarılması sağlanmaktadır. Bu çerçevede ders kitabında yer alacak metinlerin taşıması gereken genel özellikler bulunduğu gibi söz varlığı açısından da belirli standartlar sahip olması gerekmektedir.

Söz varlığı, metinlerin düzeye göre niteliğini, semantik gönderim düzeyini belirleyen temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksan'a (2015) göre sözvarlığı, yalnızca dilin sözcüklerini değil deyimlerini, kalıp sözlerini, kalıplaşmış sözlerini, atasözlerini, terimlerini ve çeşitli anlatım kalıplarını kapsayan bir bütündür. Bu terimle anlatılan varlık, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır (Aksan, 2014a, s.13). Aksan (2017) sözvarlığını anlatım yolları bakımından gerçek bir denizle karşılaşılacağını dile getirmektedir. Sözcük sıklığı, bir sözcüğün kullanılma oranı, frekans olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015). Thorndike de 1921 yılında yayımladığı The Teacher's Word Book (Öğretmenin Sözcük Kitabı) adlı eserinin girişinde sıklık tabirinin "Sözcük ne sıklıkta kullanılıyor?" sorusunun cevabı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Armut. Coxhead, 2000, s.217). Eğitim ve öğretim süreçleri açısından değerlendirildiğinde en sık kullanılan materyal ders kitabı olup içerik ve nitelik açısından değerlendirilirken söz varlığı da değerlendirme kıstasları içinde öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde de "Sözcük bilgisi dört temel dil becerisinin ve dil bilgisinin tamamlayıcısı niteliğindedir ve bu alanların geliştirilmesinde temel rol üstlenir." (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2019, s.30). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından düşünüldüğünde ise "Öğrenenlerin sözcük öğrenme ihtiyaçları ana dili Türkçe olanlara göre daha farklıdır ve daha çok çaba gerektirir." (Karatay, 2020, s.256). Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de temel söz varlığı öğrencinin öğrenme motivasyonu, başarabilme iştiyakı gibi faktörler dilin işlevsel kullanımı açısından önem arz etmektedir. Hedef dilin temel söz varlığıyla ilgili oluşturulacak listeler öğrencinin sürece yönelik önyargılarını kırıp temel dil becerilerini etkin olarak kullanmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda hedef dili başlangıç düzeyinde öğrenen bir birey ile ileri düzeyde öğrenen birey arasında öğrenen ihtiyaçları farklılık gösterecek; hedef kelime listesi ve söz varlığı da bu farklılıklar arasında yer alacaktır.

Yazınsal metinlerin yaşamla olan ilişkileri incelendiğinde yazınsal ürünlerde yaşam gerçekliğinin, insanlık durumunun, yazarın iç dünyasında kurularak anlatıldığı görülür. Bu bakımdan yazınsal metinlerin insanın ve toplumun farklı yönleriyle kavranmasında önemli bir payı vardır. Yabancı dille yazılmış yazınsal metinlerde de o dilin dünyasının, bize göre yabancı olan yaşamın yansımasını bulmak mümkündür (Polat, 2012). Yapılan değerlendirmeler ışığında yabancı dil eğitimi için hazırlanan ders kitapları ve ders kitapları bünyesinde yer alan metinler, metin içerikleri hedef dili öğrenen bireylerin düzeyine, ihtiyaçlarına, dili kullanım amaçlarına uygun olarak hazırlanması ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenilmesi gereken kelimelerin söz varlığı açısından zengin seçkilerden faydalanılarak belirlenmesi; dil öğrenen kitlenin söz varlığı da sürecin verimliliği açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. Teknoloji ve bilişim çerçevesinde dil eğitimi çalışmalarında bu ihtiyacı derlem, derlem dilbilim çalışmaları gidermektedir.

Bir dilin, kullanıldığı karakteristik ortamlarından biri de yazın dilidir. Yazın dili özelliği gereği o dilin genel yapısını betimlemek için önemli veriler sağlar. Öte yandan, yazı dili araştırma nesnesi olarak ölçünlü ve araştırmacılar için kolay erişilebilirdir. Bir derlemden bu anlamda derlenen verilerin güvenilirliği yapılacak betimlemenin de güvenilirliği anlamına gelmektedir (Özkan, 2013). Derlemin tasarımında, örneğin, içerikte yer alan metinlerin türü, metin sayısı, belirli metin parçalarının seçimi, metin parçaları arasından örneklem seçimi, örneklemin genişliği vb. tasarımın bilinçli yapılıp yapılmadığının ölçüsüdür (Sampson vd. 2005, s.174). Dil öğretim sürecinde yazılı kaynaklar açısından ders kitapları ihtiyaçlar ve hedefler bakımından temel materyaller arasında yer alıp Türkçe öğretiminde de aynı öneme sahiptir. Türkçenin yabancı

dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları sıklık listeleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazın açısından değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıklık listelerinin genellikle sezgisel olarak belirlendiği gözlemlenmektedir.

20. yüzyılın başında Avrupa'da yapılmaya başlanan derlem tabanlı çalışmalara söz varlığı, sıklık çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Derlem tabanlı çalışmalar son yıllarda Türkiye'de de ilgi çekici çalışma alanlarının başında gelmektedir. Özkan (2010), bilgisayar aracılığıyla dile ait olan verilerin işlenmesinin yöntemsel olarak ortaya çıkardığı olumlu sonuçların dilbilimin çalışma alanlarında belirgin olarak görüldüğünü; zamanla yaygınlaşma alanını genişleten bilgisayarlı dil çalışmalarının derlem dilbilim, sözlükbilim, biçimbilim, sesbilim, makineli çeviri, anlambilim vb. dilbilim alanlarında hissettirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazılı söz varlığı, aynı düzeyde hazırlanmış ders kitabının söz varlığından faydalanılarak oluşturulmuş sıklık listeleri incelenmiştir. Ayrıca bu sıklık listeleri sözcük türlerine göre analiz edilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarının ve aynı düzeydeki öğrencilerin söz varlığının incelendiği bu çalışmada betimsel bir araştırma olup tarama modeli benimsenmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2010, s. 77).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de B1 düzeyinde Türkçe eğitimi alan 15 farklı uyruktan 21 öğrenci ve Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı okuma metinleri oluşturmaktadır. Yazılı söz varlığının tespti için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uyruk bilgisi Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

Çalışma Grubunun Uyruk Bilgisi

| **Ülke** | **Öğrenci Sayısı** |
|---|---|
| Afganistan | 4 |
| Mısır | 2 |
| Yemen | 2 |
| Gine | 2 |
| Filistin | 1 |
| Pakistan | 1 |
| Nijer | 1 |
| Irak | 1 |
| Etiyopya | 1 |
| Fildişi | 1 |
| Kolombiya | 1 |
| Bangladeş | 1 |
| Somali | 1 |
| Moritanya | 1 |
| Kazakistan | 1 |
| **Toplam** | 21 |

## Verilerin Toplanması ve Analizi

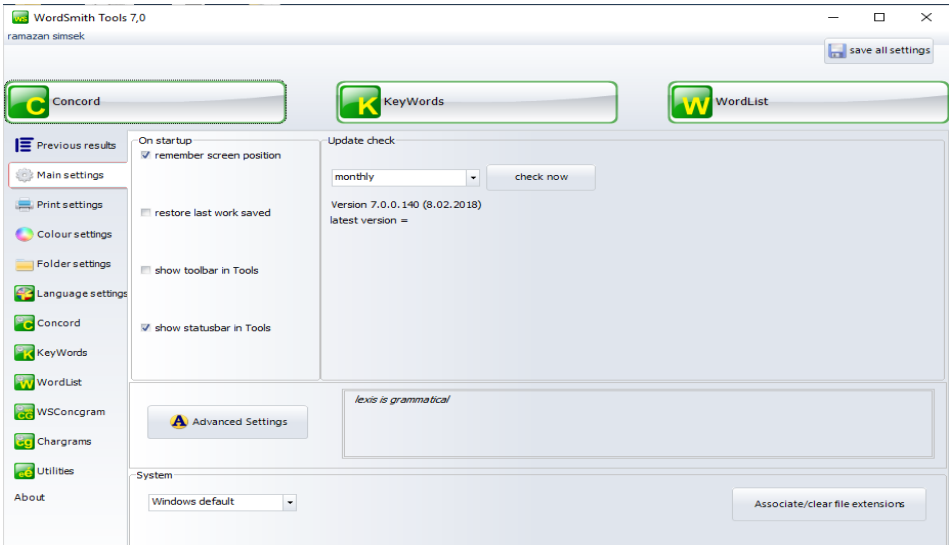
Araştırma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı bilgisayar ortamına aktarılmış, OCR yazılımı ile kitaplarda yer alan okuma metinleri sayısallaştırılıp UTF-8 kod dönüşümünden geçirilerek veri seti oluşturulmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim gören 21 öğrencinin yazılı söz varlığını tespit etmek için 6 haftalık kur sürecinde her öğrenciye 7 farklı konuda kompozisyon yazdırılmış; bu kompozisyonlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kur süresince kullanılan Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı okumam metinlerinin söz varlığı ve en sık kullanılan kelimeler tespit edilmiştir. Akabinde kitap tema, içerikleriyle ilişkili olarak her öğrenciye yazdırılan 7 farklı kompozisyonun söz varlığı, en sık kullanılan kelimeler tespit edilmiş; B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin kompozisyonlarından oluşan veri setinin söz varlığı kıyaslanmıştır.

Elde edilen veri seti Wordsmith Tools 7.0 yazılımı ile analize hazır hale getirilmiş, sıklık listeleri oluşturulup, kelime türlerine (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) göre tasnif edilmiştir(tag). Bu süreçte çekim ekleri kelimelerden

tasfiye edilerek kelime kökleri (lemma) elde edilmiştir. Örneğin: “kitaba, kitabı, kitapta” kelimelerindeki hal ekleri tasfiye edilerek “kitap” kelimesine frekans değeri olarak “f(1)” atanmıştır. Aksan’ın (2017) derlem tabanlı çalışmasından elde edilen veriler çerçevesinde en sık kullanılan ilk 1000 kelime ile YDTÖ ders kitaplarında en sık kullanılan ilk 1000 kelimenin benzerlik düzeyleri araştırılmıştır. Bu çerçevede her ders kitabı bünyesinde 1000 farklı kelime kökü (lemma) temel alınmış ya da ilgili istatistiksel benzerliğe ulaşmak için mevcut veri üzerinden hesaplamalar orantılanmıştır. Akabinde YDTÖ ders kitaplarından elde edilen kelime türlerine göre sıklık listeleri oluşturulmuştur.

**Görsel 1.**

Wordsmith Tools Programının Ara yüzü




Araştırmanın veri analizinde kullanılan WordSmith 7.0 yazılımının arayüzü Görsel 1’de gösterilmişir.

## BULGULAR ve YORUM

### Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının Söz Varlığına Yönelik Bulgular

Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının sınıf Türkçe ders kitabı derlem tabanlı inceleme süreci için yöntem kısmında ifade edilen süreçlerden geçirilerek analiz sürecinde kullanılacak yazılım veri tabanına uygun hale getirilmiştir.

**Tablo 2.**
Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının Söz Varlığına Yönelik Bulgular

| Kitaplarda İncelenen Metin Sayısı | Toplam Kelime sayısı (Token) | Farklı Kelime Sayısı(Type) | Kelime Hazine Katsayısı(Type/Token) |
|---|---|---|---|
| 39 | 11055 | 4701 | 0,4252 |

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında 39 metin incelenmiş; bu metinlerin söz varlığı (token) 11055 kelimeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ders kitabı bünyesinde farklı kelime sayısı (type) ise 4701 olarak tespit edilirken her metne düşen farklı kelime sayısı 120 olarak saptanmıştır. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı 0.4252 ya da % 42 olarak ifade edilebilir. Tespit edilen bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 42'sinin farklı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 100 kelime Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**
Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabında En Sık Kullanılan Kelimeler

| No | Kelime | Frekans | % | No | Kelime | Frekans | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Bir | 240 | 2,14 | **51** | Müdür | 18 | 0,16 |
| **2** | Ve | 231 | 2,06 | **52** | Son | 18 | 0,16 |
| **3** | Bu | 157 | 1,40 | **53** | Beslenme | 17 | 0,15 |
| **4** | Çok | 112 | 1,00 | **54** | Birçok | 17 | 0,15 |
| **5** | De | 111 | 0,99 | **55** | Hasta | 17 | 0,15 |
| **6** | Da | 100 | 0,89 | **56** | İse | 17 | 0,15 |
| **7** | İçin | 76 | 0,68 | **57** | Veya | 17 | 0,15 |
| **8** | Ben | 52 | 0,46 | **58** | Biraz | 16 | 0,14 |
| **9** | İyi | 44 | 0,39 | **59** | Çünkü | 16 | 0,14 |
| **10** | Ne | 42 | 0,37 | **60** | İnsan | 16 | 0,14 |
| **11** | En | 40 | 0,36 | **61** | Türk | 16 | 0,14 |
| **12** | Olarak | 40 | 0,36 | **62** | Vardı | 16 | 0,14 |
| **13** | Sonra | 39 | 0,35 | **63** | Ayrıca | 15 | 0,13 |
| **14** | Daha | 37 | 0,33 | **64** | Çocuk | 15 | 0,13 |
| **15** | Her | 36 | 0,32 | **65** | Efendim | 15 | 0,13 |
| **16** | İle | 34 | 0,30 | **66** | Fazla | 15 | 0,13 |
| **17** | İş | 32 | 0,28 | **67** | Kutlu | 15 | 0,13 |
| **18** | Yemek | 29 | 0,26 | **68** | Oldu | 15 | 0,13 |
| **19** | Ama | 28 | 0,25 | **69** | Sana | 15 | 0,13 |
| **20** | Hem | 28 | 0,25 | **70** | Size | 15 | 0,13 |
| **21** | Olan | 28 | 0,25 | **71** | Belli | 14 | 0,12 |
| **22** | Değişken | 28 | 0,25 | **72** | Diğer | 14 | 0,12 |
| **23** | Var | 28 | 0,25 | **73** | Eğer | 14 | 0,12 |
| **24** | Önce | 26 | 0,23 | **74** | Ev | 14 | 0,12 |
| **25** | O | 24 | 0,21 | **75** | Gerekiyor | 14 | 0,12 |
| **26** | Önemli | 23 | 0,20 | **76** | Kilo | 14 | 0,12 |
| **27** | Sağlıklı | 23 | 0,20 | **77** | Mutlaka | 14 | 0,12 |
| **28** | Zaman | 23 | 0,20 | **78** | Saat | 14 | 0,12 |
| **29** | Gibi | 22 | 0,20 | **79** | Üç | 14 | 0,12 |
| **30** | Kan | 22 | 0,20 | **80** | Ya | 14 | 0,12 |
| **31** | Adam | 21 | 0,19 | **81** | Ancak | 13 | 0,12 |
| **32** | İlk | 20 | 0,18 | **82** | Ayyıldız | 13 | 0,12 |
| **33** | İstanbul | 20 | 0,18 | **83** | Benim | 13 | 0,12 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **34** | Plastik | 20 | 0,18 | **84** | Bilgi | 13 | 0,12 |
| **35** | Trafik | 20 | 0,18 | **85** | Evet | 13 | 0,12 |
| **36** | Türkiye | 20 | 0,18 | **86** | İki | 13 | 0,12 |
| **37** | Bey | 19 | 0,17 | **87** | Leylek | 13 | 0,12 |
| **38** | İstiyorum | 19 | 0,17 | **88** | Olur | 13 | 0,12 |
| **39** | Nasıl | 19 | 0,17 | **89** | Peki | 13 | 0,12 |
| **40** | Sen | 19 | 0,17 | **90** | Şimdi | 13 | 0,12 |
| **41** | Spor | 19 | 0,17 | **91** | Tüm | 13 | 0,12 |
| **42** | Tilki | 19 | 0,17 | **92** | Aynı | 12 | 0,11 |
| **43** | Türkçe | 19 | 0,17 | **93** | Bazı | 12 | 0,11 |
| **44** | Ahmet | 18 | 0,16 | **94** | Biri | 12 | 0,11 |
| **45** | Diye | 18 | 0,16 | **95** | Değil | 12 | 0,11 |
| **46** | Ederim | 18 | 0,16 | **96** | Devam | 12 | 0,11 |
| **47** | Görevli | 18 | 0,16 | **97** | İçinde | 12 | 0,11 |
| **48** | Gün | 18 | 0,16 | **98** | İlgili | 12 | 0,11 |
| **49** | Güzel | 18 | 0,16 | **99** | Kadar | 12 | 0,11 |
| **50** | Mi | 18 | 0,16 | **100** | Kaza | 12 | 0,11 |

Tablo 3'te Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve en sık kullanılan 100 kelime incelendiğinde

## B1 Düzeyi öğrencilerin Yazılı Söz Varlığına Yönelik Bulgular

**Tablo 4.**
B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığına Yönelik Bulgular

| Toplam Kelime sayısı (Token) | Farklı Kelime Sayısı(Type) | Kelime Hazine Katsayısı(Type/Token) |
|---|---|---|
| 36074 | 10152 | 0,2814 |

B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilere 7 farklı konuda yazdırılan kompozisyonlar ve bu kompozisyonlardan oluşan veri seti incelenmiştir. Bu bağlamda kompozisyonlardan oluşan yazılı söz varlığının veri seti (token) 36704 kelimeden oluştuğu tespit edilmiştir. B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığında farklı kelime sayısı (type) ise 10152 olarak saptanmıştır. Toplam kelime sayısının

farklı kelime sayısına oranı 0.2814 ya da % 28 olarak ifade edilebilir. Tespit edilen bu verilerden hareketle öğrencilerin yazılı söz varlığında her 100 kelimeden 28'sinin farklı olduğu tespit edilmiştir

Tablo 5'te B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan faydalanılarak oluşturulan veri setinde en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

**Tablo 5.**
B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığında En Sık Kullanılan Kelimeler

| No | Kelime | Frekans | % | No | Kelime | Frekans | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Ve | 1336 | 3,68 | **51** | Mesela | 69 | 0,19 |
| **2** | Bir | 707 | 1,95 | **52** | Hiç | 68 | 0,19 |
| **3** | Çok | 620 | 1,71 | **53** | Ayrıca | 67 | 0,18 |
| **4** | Bu | 595 | 1,64 | **54** | Başka | 67 | 0,18 |
| **5** | İçin | 477 | 1,31 | **55** | Fazla | 67 | 0,18 |
| **6** | De | 345 | 0,95 | **56** | Önce | 66 | 0,18 |
| **7** | Her | 269 | 0,74 | **57** | Ya | 66 | 0,18 |
| **8** | Da | 245 | 0,68 | **58** | Değil | 65 | 0,18 |
| **9** | Çünkü | 231 | 0,64 | **59** | Veya | 63 | 0,17 |
| **10** | Ama | 218 | 0,60 | **60** | Yani | 61 | 0,17 |
| **11** | Daha | 212 | 0,58 | **61** | Bazen | 60 | 0,17 |
| **12** | En | 204 | 0,56 | **62** | Şeyler | 59 | 0,16 |
| **13** | Var | 200 | 0,55 | **63** | Biz | 58 | 0,16 |
| **14** | Sonra | 199 | 0,55 | **64** | Korona | 58 | 0,16 |
| **15** | O | 170 | 0,47 | **65** | Olmasaydı | 58 | 0,16 |
| **16** | İyi | 166 | 0,46 | **66** | Düğün | 57 | 0,16 |
| **17** | Ne | 165 | 0,45 | **67** | Yüzden | 57 | 0,16 |
| **18** | Şey | 161 | 0,44 | **68** | Beni | 56 | 0,15 |
| **19** | Ben | 148 | 0,41 | **69** | Evde | 56 | 0,15 |
| **20** | Şimdi | 142 | 0,39 | **70** | Herkes | 56 | 0,15 |
| **21** | Zaman | 134 | 0,37 | **71** | İnsan | 55 | 0,15 |
| **22** | Bır | 130 | 0,36 | **72** | İş | 55 | 0,15 |
| **23** | Kadar | 119 | 0,33 | **73** | Kolay | 53 | 0,15 |
| **24** | Teknoloji | 117 | 0,32 | **74** | Olurdu | 53 | 0,15 |
| **25** | Türkiye | 110 | 0,30 | **75** | Onun | 53 | 0,15 |
| **26** | Eğitim | 108 | 0,30 | **76** | Olacak | 52 | 0,14 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **27** | Nasıl | 108 | 0,30 | **77** | Sağlık | 50 | 0,14 |
| **28** | İnsanlar | 103 | 0,28 | **78** | Bizim | 49 | 0,14 |
| **29** | Eğer | 101 | 0,28 | **79** | Eskiden | 49 | 0,14 |
| **30** | Gibi | 101 | 0,28 | **80** | İlk | 49 | 0,14 |
| **31** | Hem | 95 | 0,26 | **81** | Allah | 48 | 0,13 |
| **32** | Zor | 93 | 0,26 | **82** | Ancak | 48 | 0,13 |
| **33** | Olarak | 91 | 0,25 | **83** | Meslek | 48 | 0,13 |
| **34** | Benim | 90 | 0,25 | **84** | Güzel | 47 | 0,13 |
| **35** | Önemli | 89 | 0,25 | **85** | Hayat | 47 | 0,13 |
| **36** | Büyük | 84 | 0,23 | **86** | Para | 47 | 0,13 |
| **37** | Gün | 83 | 0,23 | **87** | Damat | 46 | 0,13 |
| **38** | Ki | 82 | 0,23 | **88** | Fakat | 46 | 0,13 |
| **39** | Tüm | 82 | 0,23 | **89** | Şu | 46 | 0,13 |
| **40** | Bazı | 80 | 0,22 | **90** | Az | 45 | 0,12 |
| **41** | İle | 79 | 0,22 | **91** | Vardır | 45 | 0,12 |
| **42** | Bana | 77 | 0,21 | **92** | Kötü | 44 | 0,12 |
| **43** | Yok | 75 | 0,21 | **93** | Neden | 43 | 0,12 |
| **44** | Olan | 74 | 0,20 | **94** | Devam | 42 | 0,12 |
| **45** | Için | 72 | 0,20 | **95** | Hatta | 42 | 0,12 |
| **46** | Aynı | 71 | 0,20 | **96** | Iyı | 42 | 0,12 |
| **47** | Sadece | 71 | 0,20 | **97** | Zaman | 42 | 0,12 |
| **48** | Farklı | 70 | 0,19 | **98** | Insanlar | 41 | 0,11 |
| **49** | Oldu | 70 | 0,19 | **99** | Şekil | 41 | 0,11 |
| **50** | Olmak | 70 | 0,19 | **100** | Ülke | 40 | 0,11 |

Tablo 5'te B1 düzeyinde Türkçe öğrenen bireylerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları ilk 20 kelime değerlendirildiğinde edat ve bağlaç türündeki "için, çünkü, ama, ve" kelimelerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu kelimelerin kullanımından hareketle kıyaslama, açıklama, iki ifadeyi birbirine bağlama gibi yöntemlerin yazılı anlatımlarda kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca kullanılan anlatım yöntemleri ile B1 düzeyinde öğrenilen dilbilgisi konularının da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin en sık kullandığı kelimeler arasında yer alan "teknoloji, Türkiye,

eğitim" kelimeleri öğrenci önceliklerinin ve ilgi alanlarının yazılı anlatımlarına da yansıdığını göstermektedir

## Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabı ve B1 Düzeyi öğrencilerin Ortak Söz Varlığı

Araştırmanın bu aşamasında Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime ile B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime karşılaştırılmıştır. Ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin yazılı söz varlığı aracılığı ile oluşturulan 500 kelimelik sıklık listeleri ve ortaklık düzeyleri kategoriler halinde incelenmiştir.

**Tablo 6.**
B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz Varlığında Ortaklık Düzeyleri

| Kelime Sıklıkları | Benzerlik Oranı (%) | Ortak Kelime sayısı |
|---|---|---|
| 0-100 | 35 | 35 |
| 101-200 | 43 | 43 |
| 201-300 | 28 | 28 |
| 301-400 | 20 | 20 |
| 401-500 | 14 | 14 |
| 0-500 | 42 | 211 |

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı kıyaslanmıştır. Bu çerçevede en sık kullanılan ilk 100 kelimelik kategoride 35 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 35 olduğu; en sık kullanılan ikinci 100 kelimelik kategoride 43 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 43 olduğu; en sık kullanılan üçüncü 100 kelimelik kategoride 28 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 28; en sık kullanılan dördüncü 100 kelimelik kategoride 20 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 20 olduğu; en sık kullanılan beşinci 100 kelimelik kategoride 14 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 14 olduğu tespit edilmiştir. En sık kullanılan 500 kelimeye yönelik sıklık listeleri kıyaslanmış ve 211 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle sıklık listelerindeki benzerlik oranı % 42 olduğu görülmüştür. En sık kullanılan 500 kelimelik grupların benzerlik oranı incelendiğinde 101-200 grubu dışında benzerlik oranının aşağı yönlü bir harekete sahip olduğu görülmektedir.

**Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi ders kitabı ve B1 Düzeyi öğrencilerin Söz Varlığının Kelime Türlerine Göre İncelenmesi**

Araştırmanın bu kısmında B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımında en sık kullandığı 500 kelime ve Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime tür açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamada kelimelerde bulunan çekim ekleri tasfiye edilmiş (lemmatization); kök ve gövde (lemma) haline getirilmiştir. Tablo 7'de Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelimenin tür bakımından dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 7.**
Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 Düzeyi Ders Kitabında En Sık Kullanılan 500 Kelimenin Sözcük Türlerine Göre Dağılımı

| Tür | İsim | Fiil | Sıfat | Zarf | Zamir | Edat | Bağlaç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| f | 270 | 40 | 100 | 50 | 15 | 5 | 20 |
| % | 54 | 8 | 20 | 10 | 3 | 1 | 4 |

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 sözcük tür açısından analiz edilmiştir. Bu çerçevede isim türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 54 - 270; fiil türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 8 – 40; sıfat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 20 – 100; zarf türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 10 – 50; zamir türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 15; edat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 1 – 5; bağlaç türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 4 – 20 olarak tespit edilmiştir. Tablo 6'da B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 500 kelime tür bakımından dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 8.**
B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımında En Sık Kullanılan 500 Kelimenin Sözcük Türlerine Göre Dağılımı

| Tür | İsim | Fiil | Sıfat | Zarf | Zamir | Edat | Bağlaç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| f | 268 | 47 | 101 | 48 | 16 | 4 | 16 |
| % | 54 | 9 | 20 | 10 | 3 | 1 | 3 |

Tablo 8'de görüldüğü üzere B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 500 sözcük tür açısından analiz edilmiştir. Bu çerçevede isim

türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 54 - 268; fiil türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 9 – 47; sıfat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 20 – 101; zarf türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 10 – 48; zamir türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 16; edat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 1 – 4; bağlaç türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 16 olarak tespit edilmiştir.

B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 500 kelime ve Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime değerlendirildiğinde sözcük türlerinde nicel veri anlamında paralellikler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda isim, sıfat, fiil türündeki kelimelerin sayıları Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığında benzer düzeydedir. Bu durum ders kitabının söz varlığının, B1 düzeyi öğrencilerin söz varlığına olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla basılı materyallerin söz varlığına odaklanmaktadır (Arslan ve Durukan, 2014; Arslan, 2014; Aşık, 2007; Aydın, 2015; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Tunçel, 2011). Bu çalışmada ise B1 düzeyinde öğrencilerin yazılı söz varlığı ve öğretim sürecinde kullanılan ders materyalinin söz varlığına odaklanılmış, en sık kullanılan kelimeler sözcük türlerine göre tasnif edilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın B1 düzeyine odaklanma sebebi temel düzey ve dil kullanımı ve ileri düzeyde dil kullanımı açısından bu seviyenin köprü görevi görüyor olmasıdır. Göçen ve Okur da (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında toplam ve farklı sözcük sayısı açısından B1 seviyesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Çalışma çerçevesinde incelenen Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında 39 metin incelenmiş; bu metinlerin söz varlığı (token) 11055 kelime; farklı kelime sayısının (type) ise 4701 olduğu tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı (type/token) 0.4252 ya da % 42 olarak ifade edilebilir. Tespit edilen bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimeden 42'sinin farklı olduğu tespit edilmiştir.

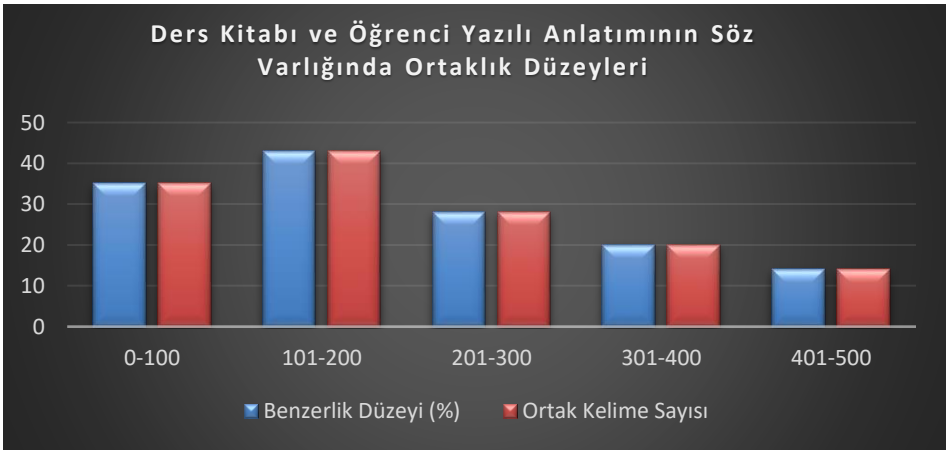
B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığı incelenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarımdan oluşan veri setinin söz varlığının (token) 36704 kelimeden; farklı kelime sayısının (type) ise 10152 kelimeden oluştuğu saptanmıştır. Toplam

kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı 0.2814 ya da % 28 olarak tespit edilmiştir. Bu yönü ile B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı söz varlığında kelime hazine katsayısının (type/token) Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabındaki kelime hazine katsayısına göre oldukça geride kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları kelimeler değerlendirildiğinde edat ve bağlaç türündeki "için, çünkü, ama, ve" kelimelerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu kelimelerin kullanımından hareketle kıyaslama, açıklama, iki ifadeyi birbirine bağlama gibi yöntemlerin yazılı anlatımlarda kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca kullanılan anlatım yöntemleri ile B1 düzeyinde öğrenilen dilbilgisi konularının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin en sık kullandığı kelimeler arasında yer alan "teknoloji, Türkiye, eğitim" kelimeleri öğrenci önceliklerinin ve ilgi alanlarının yazılı anlatımlarına da yansıdığını göstermektedir. Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında ise "Türkiye, İstanbul, Türk" kelimeleri diğer kelimelere göre kültürel boyut bakımından öne çıkmaktadır. Bu yönü ile ders materyalinde Türkiye, İstanbul gibi hedef kültür içeriklerinin yoğunlukta olduğu; dolayısıyla bu kelimelerin nispeten öne çıktığı söylenebilir.

**Şekil 1.**
B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz Varlığında Ortaklık Düzeyleri



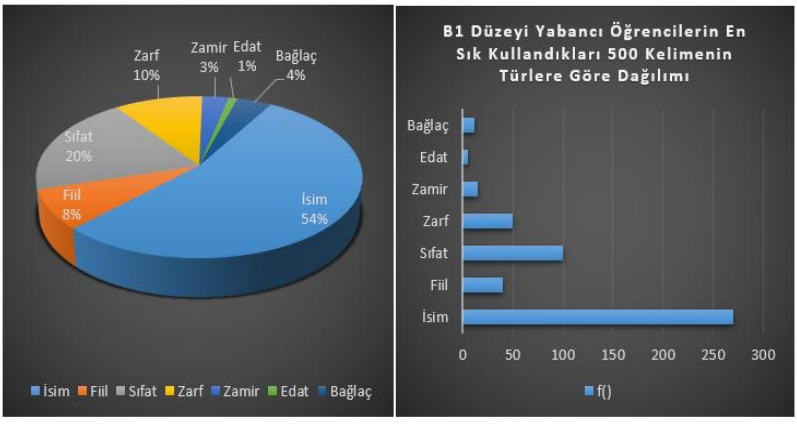

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime ile B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime karşılaştırılmıştır. Ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin

yazılı söz varlığı aracılığı ile oluşturulan 500 kelimelik sıklık listeleri ve ortaklık düzeyleri kategoriler halinde incelenmiştir. Bu çerçevede en sık kullanılan ilk 100 kelimelik kategoride 35 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 35 olduğu; en sık kullanılan ikinci 100 kelimelik kategoride 43 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 43 olduğu; en sık kullanılan üçüncü 100 kelimelik kategoride 28 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 28; en sık kullanılan dördüncü 100 kelimelik kategoride 20 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 20 olduğu; en sık kullanılan beşinci 100 kelimelik kategoride 14 kelimenin ortak olduğu ve benzerlik düzeyinin % 14 olduğu tespit edilmiştir.

En sık kullanılan 500 kelimeye yönelik sıklık listeleri kıyaslanmış ve 211 kelimenin ortak olduğu; benzerlik oranı % 42 olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle sıklık listelerindeki. En sık kullanılan 500 kelimelik grupların benzerlik oranı incelendiğinde 101-200 grubu dışında benzerlik düzeyinin giderek azaldığı görülmektedir. Sıklık açısından 0-100 ve 101-200 kategorilerinde benzerlik düzeyinin yüksek olmasında “ve, bir, çok, bu, ben, sen, git, ol, gel…” gibi kelimelerin kullanımı etkili olmuştur.

Araştırmanın diğer boyutunda ise B1 düzeyi öğrencilerin yazılı anlatımında en sık kullandığı 500 kelime ve Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime tür açısından değerlendirilmiştir.

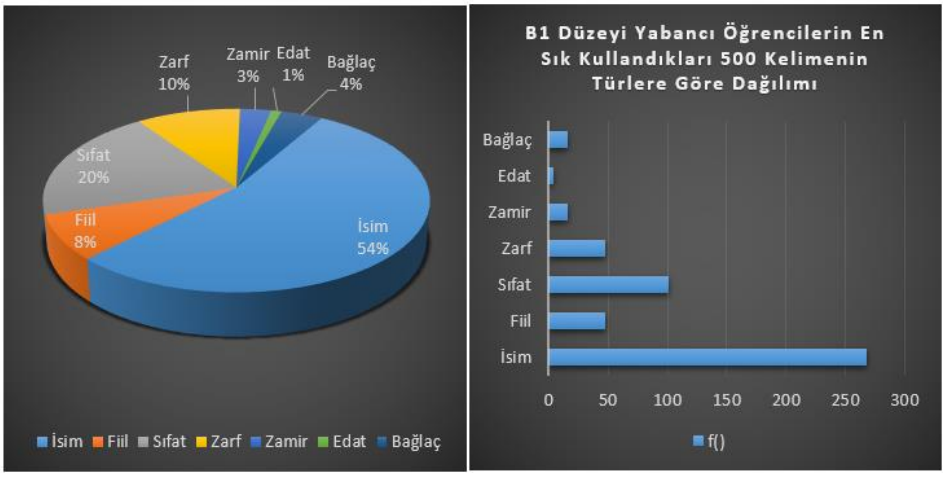
**Şekil 2.**
Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 Düzeyi Ders Kitabında En Sık Kullanılan 500 Kelimenin Sözcük Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 2'de görüldüğü üzere Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime tür açısından değerlendirilmiştir. Bu isim türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 54 - 270; fiil türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 8 – 40; sıfat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 20 – 100; zarf türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 10 – 50; zamir türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 15; edat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 1 – 5; bağlaç türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 4 – 20 olarak tespit edilmiştir.

B1 düzeyi yabancı öğrencilerin yazılı anlatımında en sık kullandıkları 500 kelime türlerine göre dağılımı şekil 3'te gösterilmiştir.

**Şekil 3.**
B1 Düzeyi Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında En Sık Kullandıkları 500 Kelimenin Sözcük Türlerine Göre Dağılımı




Şekil 3'te görüldüğü üzere B1 düzeyi yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları 500 kelime tür bakımından değerlendirilmiştir. Bu çerçevede isim türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 54 - 268; fiil türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 9 – 47; sıfat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 20 – 101; zarf türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 10 – 48; zamir türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 16; edat türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 1 – 4; bağlaç türündeki kelimelerin oranı ve frekans değeri % 3 – 16 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımının söz varlığı ve derslerde kullanılan B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı sözcük türündeki nicel veriler bakımından benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca bağlaç kullanımı, gramer konularının da işlevsel olarak yazılı anlatımda kullanıldığı düşünüldüğünde söz varlığı ve dilbilgisi konularının etkileşimli olduğu da görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ders içi faaliyetler ve yapılan etkinlikler de önemli bir pay sahibi olduğu söylenebilir. Araştırma çerçevesinde kullanılan ders materyalinin öğrencilerin yazılı anlatımına pozitif etkisinin dikkat çekici boyutta olduğu saptanmıştır.

**Öneriler**

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı seviyelerde öğrencilerin yazılı anlatımının ve materyallerin söz varlığı kıyaslanabilir
- Sık kullanılan kelimeler bakımından tematik sıklık listeleri oluşturulabilir.
- Söz varlığı çalışmalarında kelime türlerine göre sıklık listeleri oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil* (Vol. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2014a). *Anadilimizin Söz Denizinde* (3. Basım). Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2014b). *Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri*. Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı.* Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2017). *Türkçenin Gücü*. 15. Basım, Bilgi Yayınevi.

Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, N. & Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.

Aşık, U. (2007). *Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *29*(29), 27-61.

Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çelik, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 Ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 375-406.

Göçen, G. & Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 119-136.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları

Karatay, H. (2007). Kelime sözcük öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi, (Ed. Halit Karatay), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*, s. 253-270, Pegem Akademi Yayınları.

Matsuoka, W. & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities. *Reading in a Foreign Language*, *22*(1), 56-70.

Tunçel, H. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, T. & Doğan, Y. (2014). 7. Sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelime sözcükler ve türkçe ders kitaplarındaki kelime sözcük çalışmaları bağlamında kelime sözcük öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 279-295.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3294-3315.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3294-3315.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45541

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 30.07.2020
**Kabul Tarihi:** 25.09.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 30.07.2020
**Accepted:** 25.09.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Olgun, C.K. (2020). Gösterge Benliklerin İnşası: Gençlerin Sosyal Medyada Kendilerini Temsil Etme Biçimleri. *Journal of History School*, 48, 3294-3315.

# GÖSTERGE BENLİKLERİN İNŞASI: GENÇLERİN SOSYAL MEDYADA KENDİLERİNİ TEMSİL ETME BİÇİMLERİ [1]

**Cem Koray OLGUN[2]**

## Öz

Günümüzün en önemli kitle iletişim araçlarından biri haline gelen sosyal medya, bireylerin gündelik yaşantıları üzerindeki etkisini de her geçen gün arttırmaktadır. Bireyler sosyal medya ile hem yakın ve uzak ötekiler ile iletişim kurmakta hem de bu alan üzerinden kendi benlik imajlarını yeniden inşa etmektedir. Ancak bireylerin toplumsal hayattaki benlikleri ile sosyal medya üzerinden gerçekleştirdikleri benliklerinin sunumları arasında farklılıklar vardır. Sosyal medya üzerinden oluşturulan ve ötekilere sunulan benlik imajları, bireylerin benliklerini temsil eden "gösterge benlik"lerdir. Bu çalışmanın amacı da bireylerin sosyal medya kullanımları üzerinden gösterge-benliklerin oluşumunu George Herbert Mead, Erving Goffman ve Manuel Castells'in yaklaşımlarından hareketle analiz etmektir. Bu doğrultuda Adıyaman Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde öğrenim göre, Facebook, Twitter, Instagram uygulamalarından en az birini kullanan 191 öğrenciye 110 soruluk anket uygulanmış ve toplanan veriler SPSS ve AMOS programlarına kaydedilmiştir. Gençlerin sosyal medya kullanım pratikleri üzerinden gösterge benlik kavramını oluşturduğu düşünülen değişkenler belirlenerek

[1] Bu makale yazarın, Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen FEFMAP/2017-0003 numaralı "Sosyal Medya Kullanımının Üniversite Gençliği Üzerindeki Etkisi: Adıyaman Üniversitesi Örneği" başlıklı projesinden elde edilen verilerden üretilmiştir. Veri toplama aşaması 2018 yılında tamamlandığından etik kurul izni alma zorunluluğuna tabi değildir. Ayrıca bu makale 2019 yılında 3. Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresinde "Gösterge-Benliklerin Oluşumu: Bireylerin Sosyal Medya Üzerinden Kendilerini Yeniden Temsili" başlığıyla sözlü olarak sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, colgun@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5523-2800

birinci düzey tek faktörlü model oluşturulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak test edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Gösterge benlik, Sosyal medya, Gençlik, Gündelik yaşam, Mead, Doğrulayıcı faktör analizi**.**

## Construction of Signifier Selves: Ways of Young People Representing Them on Social Media

### Abstract

Social media, which has become one of the most important mass media tools of today, increases the impact of individuals on their daily lives. Individuals communicate with social media both with close and distant others and rebuild their self-image through this field. However, there are differences between individuals' selves in social life and the presentations of their selfies on social media. Self-images created on social media and presented to others are "signifier-selfs" that represent individuals' selves. The aim of this study is to analyze the formation of signifier selfs through the social media usage of individuals, based on George Herbert Mead, Erving Goffman, and Manuel Castells' approaches. Accordingly, 110 questionnaires were applied to 191 students studying at the Department of Sociology at Adıyaman University, using at least one of the Facebook, Twitter, Instagram applications, and the collected data were recorded in SPSS and AMOS programs. The variables that are thought to constitute the concept of signifier self is determined through the social media usage practices of the youth, and the one-factor first-level model has been created and this model has been tested by applying confirmatory factor analysis on the variables.

**Keywords:** Signifier self, Social media, Youth, Everyday life, Mead, Confimatory factor analysis.

## GİRİŞ

Kitle iletişim araçlarının hızlı gelişimi bireyleri her geçen gün daha da çok etkilemektedir. Bireyler kullandıkları her kitle iletişim aracıyla hem kendi gündelik yaşam pratiklerini hem de toplumsal yaşamı dönüştürmektedirler. Kuşkusuz tarih boyunca her türlü iletişim biçimi ve bu iletişimi gerçekleştirecek araç (ister duman olsun ister telgraf, telefon vb.) toplum içinde bireyler arası iletişimi ve sosyalleşmeyi etkilemiştir. Dolayısıyla herhangi bir araç ile kurulan bu türden iletişim yüz yüze iletişimden farklı olarak John B. Thompson'ın deyişiyle aracılı ya da dolayımlı iletişim kavramıyla karşılanmaktadır. Thompson'a göre (2008: 141) dolayımlı olarak gerçekleşen iletişim/etkileşim, "sembolik ipuçları sahasını daraltmakla, katılımcılara belirsizliği azaltacak daha

az sembolik araçlar sunar. Bu etkileşim bu nedenle yüz yüze etkileşimden biraz daha açık uçlu özelliktedir. Bireyler, sembolik ipuçları alanı daraldığında, aktarılan iletileri yorumlamak için kendi kaynaklarına daha fazla yönelmek zorunda kalacaklardır". Özellikle 20. Yüzyıl dolayımlı iletişimin giderek arttığı ve çeşitlendiği bir asır olmuştur. Telgraf, telefon, radyo, televizyon ve internet bu yüzyılın ürünleridir. Günümüzü de kapsayan 21. Yüzyılın henüz ilk çeyreğinde olduğumuz dönemde ise özellikle internet teknolojilerinin giderek gelişmesi dolayımlı iletişimin çeşitliliğini arttırdığı gibi, toplumsal hayatın giderek daha çok aracılaşmasını /dolayımlılaşmasını sağlamaktadır (Olgun ve Öztürk, 2020). Dolayımlı iletişimin yaygınlaşmasında en etkili olan iletişim aracı ise kuşkusuz sosyal medyadır. Sosyal medya kavramı son yıllarda bloglar, Twitter gibi mikrobloglar, sosyal ağ siteleri ya da video, fotoğraf, içerik ve dosya paylaşım platformları gibi internet (WWW) uygulama türlerini tanımlamak için kullanılmaktadır (Fuchs, 2013: 32). Bireylerin sosyal medya kullanım pratikleri incelendiğinde bu pratiklerin toplumsal yaşamdan ayrı olarak düşünülemeyeceği aşikardır. Çünkü medya teknolojileri neredeyse iki yüz yıldan beri gündelik toplumsal pratiklerinin bir parçası olmuştur (Dijck, 2013: 5). Bireyler yakın ya da uzak ötekilerle sadece yüz yüze değil herhangi bir kitle iletişim aracı vasıtasıyla da iletişim kurmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya hem bu iletişimin sağlandığı hem de gündelik toplumsal pratiklerin icra edildiği yeni bir alan olarak işlev görmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi aracılı/dolayımlı iletişim ve etkileşim de gündelik toplumsal yaşamın önemli bir parçasıdır.

Böylece dolayımlı iletişimi sağlayan bir kitle iletişim aracı olarak sosyal medyanın henüz yirmi seneyi bulmayan geçmişe sahip olmasına rağmen her geçen gün toplumsal hayatla daha fazla bütünleştiği söylenebilir. Facebook, Twitter ve Instagram uygulamaları sosyal medya denilince akla ilk gelen uygulamalardır. Ancak günümüzde birbirinden farklı işlevleri olan birçok sosyal medya uygulamasından söz edilebilmektedir. Örneğin Youtube ve Whatsapp gibi uygulamalar en çok kullanılan sosyal medya uygulamaları arasında yer almaktadır (Digital Report 2020: 11) ve bu iki uygulamanın işlevleri birbirinden tamamen farklıdır. Aslında Youtube, sadece Whatsapp uygulamasından değil Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarından da farklı olarak haberleşme işlevine sahip değildir. Kullanıcıların içerik üretmesine gerek yoktur. Bu açıdan bakıldığında Youtube dolaylı bir dijital televizyon işlevi görmektedir. Whatsapp ise kişiler arası mesajlaşma için kullanılması bakımından söz konusu üç uygulamayla benzerlik gösterse de aralarındaki en büyük fark, kullanıcılarının bir mobil numaraya sahip olması gerekliliğidir. Dolayısıyla bireyin mobil numarasını bilmediği bir kişiyi bu uygulama üzerinden bulması veya kendisinin bir başka kullanıcı tarafından bulunması mümkün değildir. Youtube ve Whatsapp örneklerinden de anlaşılacağı gibi sosyal medya kavramının içeriği

genişlemektedir. Bu perspektiften bakıldığında sosyal medya, bireylerin internet üzerinden başkalarıyla çeşitli şekillerde iletişim kurabildiği, etkileşimde bulunabildiği her biri çeşitli işlevlere sahip olabilen platformlar ya da uygulamaları tanımlamak için kullanılan genel bir kavram olarak tanımlanabilir. Böylece günümüzde internet erişimi olan her bireyin kaçınılmaz olarak herhangi bir sosyal medya uygulamasının en azından pasif kullanıcısı olduğu söylenebilir[3]. Görüldüğü üzere sosyal medya her geçen gün daha fazla yaygınlaşmakta ve kullanıcı sayısı giderek artmaktadır.

Dünya genelinde kullanım oranlarına bakıldığında yaklaşık 4,5 milyar kişinin internet kullandığı, 3,8 milyar kişinin ise aktif olarak sosyal medya kullandığı görülmektedir. Dünya genelinde en çok kullanılan sosyal medya uygulaması ise Facebook'tur. Bu uygulamayı sırasıyla Youtube ve Instagram izlemektedir (Digital Report, 2020: 11). Türkiye'de ise internet kullanıcı sayısı 62 milyonu geçmiş, aktif sosyal medya kullanıcı sayısı ise 54 milyon kişiyi bulmuştur. Türkiye'de en çok kullanılan sosyal medya uygulamaları Youtube (%90), Instagram (%83), Whatsapp (%81), Facebook (%76) ve Twitter (%61) olarak sıralanmaktadır (Digital 2020 Turkey, 2020: 43). 2018 ve 2019 verileri ile kıyaslandığında özellikle Whatsapp ve Instagram'ın yükselişi ve Facebook'un gerilemesi çarpıcıdır[4]. Sosyal medyaya erişimin sağlandığı temel iletişim aracı ise mobil telefonlardır. Türkiye'de aktif sosyal medya kullanıcılarının %99'u mobil telefon ile uygulamalara erişmektedir (Digital 2020 Turkey, 2020: 40). Bu durum sosyal medya kullanımının mekâna ve zamana bağlı olmadan gerçekleştiğini göstermektedir. Sosyal medya mobil telefonlar aracılığıyla bireylerin gündelik yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Sosyal medya kullanımının özellikle genç nüfus içinde yoğun olarak görüldüğü hem dünya geneli hem de Türkiye özelinde gözlemlenebilmektedir. Örneğin Digital Report 2018 verilerine göre Türkiye'de 51 milyon Facebook kullanıcısı vardır. Facebook'u en çok kullanan yaş grupları 25-34 yaş arasındaki (15 milyon kişi) kullanıcılar ile 18-24 yaş grubu (13 milyon kişi) kullanıcılardır (akt. Olgun ve Öztürk,2020: 141). Gençlik yeni uygulamaları kullanma ve uyum

[3] Burada belirtilen pasif kullanıcı durumu Youtube üzerinden örneklendirilebilir. Mesela internet erişimi olan sıradan bir birey, hesap açmasına gerek olmadan Youtube uygulamasını kullanıp video izleyebilir. İçerik üretmesine, paylaşmasına veya izlediği içerikleri beğenmesine, yorum yapmasına gerek yoktur.

[4] Bkz. Digital Turkey 2018 ve Digital Turkey 2019 https://datareportal.com/digital-in-turkey (Erişim Tarihi:16.07.2020). Ayrıca ilk beş sırada yer alan bu uygulamaların Twitter hariç hepsinin Facebook tarafından satın alındığını da gözden kaçırmamak gerekir.

sağlama hususunda her zaman toplum içinde belirleyici olmuştur. Sosyal medya kullanımı günümüzde giderek tüm yaş gruplarını kapsayacak bir şekilde genişliyor olsa bile her yeni uygulama önce gençler arasında popüler olmaktadır. Dolayısıyla sosyal medyanın gündelik yaşamda bireyler üzerindeki etkisini anlamak için seçilebilecek en ideal örneklem grubunu gençler oluşturmaktadır. Literatürde genç nüfusun ve özellikle de üniversitede okuyan gençlerin sosyal medya kullanımı üzerine yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Arklan ve Akdağ 2016; Avşar Arık ve Kütük 2020; Erdem Aydın 2016; Dağtaş ve Yıldırım, 2015; Günindi Ersöz, 2016; İnce ve Koçak, 2017; Olgun ve Öztürk, 2020). Bu araştırmada sosyal medya kullanımın gençler üzerindeki etkisini üniversite gençliği örneği üzerinden George Herbert Mead'in benlik kuramı, Erving Goffman'ın izlenimler idaresi ve Castells'in kişisel öz iletişim kuramlarından hareketle analiz etmeyi amaçlamaktadır.

## Kuramsal Çerçeve

Sosyal medyayı anlamak için sosyal teorinin kullanılmasının gerekliliği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Couldry, 2016; Fuchs, 2014; Hesmondalgh ve Toynbee 2008; Murthy, 2012; Schroeder, 2018). İletişimin giderek dolayımlaşması her ne kadar yüz yüze iletişime gerek duymayan bir iletişimin devamlılığını mümkün kılsa da sosyalleşmeyi ortadan kaldırmayacaktır. Castells'in (2016:13) vurguladığı gibi fiziksel hayatlarını yaşayan bireyler sosyal medya üzerinden çok sayıda ötekiyle bağlantı kurarlar. Bu anlamda sosyal medya aracılığıyla gerçekleşen sosyalleşme artış göstermektedir. Bu Manuel Castells'e göre gerçek sanallıktır. Çünkü bireyler gündelik yaşam pratiklerini, ötekilerle kurdukları iletişim ve etkileşimleri bu alanda gerçekleşmeye devam etmektedir. Yukarıda Dijck'e (2013) referansla belirtildiği gibi bireylerin sosyal medya pratikleri toplumsal pratiklerinin bir parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında sosyal teorinin sosyal medya pratiği üzerine söyleyebilecek çokça sözü olduğu görülebilir. Dolayısıyla araştırmamızın kuramsal çerçevesi oluşturulurken bu bağlamdan yararlanılmıştır.

## Mead ve Benlik Kuramı

George Herbert Mead'in yaklaşımı kendisinin de kabul ettiği üzere toplumsal davranışçı olarak tanımlanır. Mead, toplumsal davranışçılıkla, "bireyin her şeyden önce sosyal bir varlık olduğunu vurgulamış, benliğin ve zihnin oluşum ve işleyişine, kapalı bir kendilik olarak yaklaşmamış, diğer bireylerle etkileşim halinde gelişen sosyal bir inşa olarak ele almıştır" (Öztürk, 2018: 260). Bu

bağlamda Mead'e göre benlik doğuştan mevcut değil gelişim gösteren bir şeydir. Benlik, "bireyin bir bütün olarak toplumsal deneyim süreciyle ve bu sürece katılan diğer bireylerle ilişkilerinin sonucunda meydana gelir" (Mead, 2017: 165). Dolayısıyla Mead'in benlik anlayışı toplumsal bir kavrayış içermektedir. Toplumdan ayrı bir benlik düşünülemeyeceği gibi benlikten ayrı bir toplum da düşünülemez (Mead, 2017:243). Ancak benlik bir kez geliştiğinde onun toplumsal bağlam olmadan devam etmesi mümkündür.

Mead'e göre (2017: 168);

> Birey kendisini, ait olduğu toplumsal grubun genel bakış açısı ya da aynı grubun diğer üyelerinin bakış açıları üzerinden yalnızca dolaylı olarak deneyimler. Bir birey ya da bir benlik olarak doğrudan ya da bir özne olarak değil; diğerleri gibi kendini de bir nesne olarak gördüğü sürece kendi deneyimine nüfuz eder. Kendini nesne olarak görebilmesi için ise toplumsal bir ortam içerisinde diğer bireylerin kendisine yönelttiği tavrı yeniden üretebilmesi gerekir.

Anlaşılacağı gibi benliği gelişiminde toplumda var olan diğer grup üyelerinin bakış açısı önemlidir. Çünkü birey grubun diğer üyeleri aracılığıyla kendini deneyimlemektedir. Mead bireye benlik bütünlüğünü veren toplumsal gurubu "genelleştirilmiş öteki" olarak tanımlar. Ona göre genelleştirilmiş ötekinin tavrı tüm topluluğun tavrıdır (Mead, 2017:181). Genelleştirilmiş öteki topluluğun tavrını yansıttığı gibi, Mead'in deyimiyle cansız nesnelerin de genelleştirilmiş öteki olması mümkündür. Örneğin bireyin içinde bulunduğu toplumun örf ve adetleri genelleştirilmiş ötekinin bir parçasını oluşturur (2017:181). Birey böylece genelleştirilmiş öteki aracılığıyla toplumun içinde nasıl davranması gerektiğini deneyimlemiş olur. Ancak Mead'e göre benlik sadece toplumsal tavırların yalın bir örgütlenmesinden ibaret düşünülemez (Coser, 2010: 299). Bu yüzden Mead benliğin iki yönü olduğunu vurgular. Ben (I) ve Beni/Bana (Me). Mead'e göre ben (ferdi ben) "diğerlerinin tavrına yönelik olarak organizmanın tepkisidir. Beni/Bana (sosyal ben) ise bireyin kendisinin de üstlendiği diğerlerine ilişkin tavırlarıdır. Diğerlerinin tavırları beni/bana'yı oluşturur ve daha sonra kişi buna "ben" olarak tepki verir" (Mead, 2017: 197). Mead'e göre, "ben" ve "beni/bana" "süreç içerisinde birbirinden ayrı, fakat bir bütünün parçaları olmaları bakımından birbirine bağlıdırlar" (Mead, 2017: 199). Mead'e göre "ben" hesap edilebilir bir şey değildir. Beni/bana, ben'in belirli bir yönüne çağrıda bulunur. Ben, beni/bana'yı hem açığa çıkartmakta hem de ona tepki vermektedir. Nihayetinde benlik temel olarak bu iki aşamada ilerleyen toplumsal bir süreçtir (Mead, 2017: 199-200).

Anlaşılacağı gibi Mead'in benlik kuramı, araştırmamızda gençlerin sosyal medya üzerinden inşa ettikleri sanal profiller aracılığıyla dijital alanda nasıl sosyalleştiklerini anlamak için önemli ipuçları vermektedir. Gençler sosyal medya üzerinden benliklerinin bir yansımasını oluşturmaktadır. Çünkü sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar toplumsal hayattan farklı olarak zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşmektedir. Böylece herhangi bir paylaşım neredeyse her zaman kurgulanarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum benliğin kurgulanmış bir davranışı gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bireyler yaptıkları paylaşımlara, bu paylaşımları kimleri göreceğine ve gelebilecek olası tepkilere hazırlanabilmektedir. Araştırmamızda da gençlerin sosyal medyada özellikle yakın arkadaş veya kız/erkek arkadaşlarının paylaşım ve beğeni pratiklerine göre tavır aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla sosyal medyanın gündelik yaşam pratiklerini de belirleyici bir noktaya geldiği söylenebilir. Bireylerin benliklerini nasıl sunduklarını daha iyi anlamak için Mead'in yaklaşımını tamamlayacak başka bir kuramsal uğrak ise Goffman'ın yaklaşımıdır.

## Goffman ve İzlenimler İdaresi

Erving Goffman'ın izlenimler idaresi yaklaşımı son zamanlar sosyal medya üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla kendisine yer bulmaktadır (Hogan 2010; Murthy, 2012; Olgun ve Öztürk, 2020). Bu durum sosyal medya pratiklerinin analiz edilmesinde Goffman'ın yaklaşımının belirleyici bir konumda olduğunu göstermektedir. Goffman'ın yaklaşımı ve kullandığı kavramlar genel olarak gündelik hayat pratiklerini anlamada oldukça faydalı olduğu gibi dolayımlı sosyalleşme ya da dolayımlı iletişimi anlamda da aynı ölçüde faydalıdır.

Goffman 1959 yılında yazdığı Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu (2016:16) eserinde bireyin kendini ifade etme derecesinin birbirinden özü itibariyle farklı iki tür sembolik faaliyet içerdiğini söyler. Bunlar bireylerin başkalarına verdiği izlenim ve yaydığı izlenimdir. Verilen izlenim temel anlamda iletişim sürecini içerirken, yayılan izlenim gözlemcilerin beklentilerine göre değerlendirilen çeşitli eylemleri içerir. Goffman'a göre "bu ayrım yalnızca işin başında anlamlıdır. Tabii ki, kişi (birey) bu iki tür iletişim aracılığıyla bilerek yanlış bilgi verebilir. Bu yollardan ilki aldatma, İkincisi ise rol yapma içerir" (Goffman, 2016: 16). Dolayısıyla bireylerin gerçekleştirdikleri verdikleri ya da yaydıkları izlenimler gösterdikleri performanslarının bir sonucudur. Goffman'a göre bireyin başkalarına sunduğu performansı "toplumun resmi olarak onaylanmış değerlerini, davranışlarından çok daha fazla içerir ve temsil eder" (Goffman 2016: 45). Bireyin oynamakta olduğu rolü benimseme derecesi onun

performansını da belirler. Bireylerin toplumda sahip olduğu çeşitli roller ve bunları gerçekleştirdikleri bölgeleri vardır. Örneğin bir birey hastanende doktor, evde baba, oturduğu apartmanda yönetici vb. olabilir. Bireyin sahip olduğu rolleri gerçekleştirdiği rutin performanslar Goffman'ın ön bölge dediği yerde gerçekleşir. Bu bölge aynı zamanda onun vitrinidir. Birey burada izleyicilerine/seyircilerine onlarda uyandırmak istediği izlenimi yaratacak bir performans sergiler. Bireyin izleyicinin görmediği bir arka bölgesi ya da sahne arkası da vardır. Burası bireye özel olarak izleyicinin görmemesi gereken kısımdır. Burada rutin performansla çelişen bir görüntü verilmesi uyandırılmak istenen izlenimi ortadan kaldırabilir. Örneğin hastanın görmediği yerde doktorun başka bir meslektaşına yaptığı şaka, hastanın gözünde doktorun ciddiyetinin ve güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olabilir (Goffman, 2009: 112).

Dolayısıyla Goffman temelde bireylerin gündelik hayatlarında benimsedikleri rollere ilişkin izleyicilerine sundukları performans rutinlerini nasıl idare ettikleri ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda bireylerin sosyal medya kullanımı da bu yaklaşımdan hareketle analiz edilebilir. Bireyler paylaşımda bulundukları sosyal medya aracına göre farklı performanslara sergilemektedir. Bireylerin sosyal medya üzerinden oluşturmuş oldukları profilleri bu anlamda kendi idealleştirilmiş imajlarını içermektedir. Bu nedenle bireyler paylaşım ve beğeni pratiklerinin burada oluşturdukları benlik imajının izleyicilerinde oluşturduğu izlenimle çelişmemesine dikkat etmek zorundadırlar. Araştırmamız da gençlerin sosyal medya kullanımlarında korumak istedikleri bir izlenimleri olduğu gözlemi bu durumla örtüşmektedir.

## Castells ve Kitlesel Öz İletişim Aracı Olarak Sosyal Medya

Manuel Castells'in düşünceleri sosyal medya ve onun toplumsal etkilerini anlamak için oldukça önemlidir. Castells'in fikirleri çağdaş bir düşünür olması ve bu sayede sosyal medyanın bir kitle iletişim aracı olarak gelişiminin her aşamasını analiz edebilmiş olması açısından diğer kuramsal yaklaşımların önüne geçmektedir. Kuşkusuz Castells'in yaklaşımı sosyal medya üzerine yapılan ve yapılacak çalışmaların güncel kuramsal dayanağı olmuş ve olmaya devam edecektir.

Castells'in (2016) sosyal medya üzerinden gerçekleştirilen iletişime ilişkin en önemli tespitlerinden biri bu iletişim biçiminin tarihsel olarak yeni biçim olduğu vurgusudur. Bu yeni iletişim biçimini Castells kitlesel öz iletişim, olarak adlandırır. Bu kavram iletişimin hem yüz yüze iletişimden farklı olarak kitlesel olduğuna ama aynı zamanda bireyin kendisinden kaynaklandığına vurgu

yapmaktadır. Castells'e göre kitlesel öz iletişim "bir izleyici, dinleyici kitlesine ulaşma olanağına sahip, ama mesaj üretiminin kişinin kendisine bağlı olduğu, mesaj alımını kişinin kendisinin yönlendirdiği, elektronik iletişim ağlarından içerik kabulü ve bir araya getirme işinin kendi seçimlerine dayandığı karşılıklı etkileşime dayalı iletişim biçimidir" (Castells, 2016: 3). Dolayısıyla kitlesel öz iletişim, bireyin mesajını bir araç aracılılığıyla istediği kişiye kadar ilettiği ve karşılıklı etkileşime girdiği iletişim sürecini anlatmaktadır. Birey izleyicileri kendi belirlemekte ve böylece mesajının içeriğini ona göre kurgulamakta ve hazırlamaktadır. Örneğin izleyicinin hangi iletiyi beğeneceğini hangi paylaşımının başkaları tarafından paylaşılabileceğini tahmin edebilen birey ister sıradan kullanıcı ister profesyonel içerik üreticisi olsun hazırlamış olduğu mesajı kitlelere ulaştırabilmektedir.

Araştırmamız kapsamında oluşturulan gösterge benlik kavramı kuramsal olarak yukarıda anlatılan üç yaklaşıma dayanmaktadır. İlk olarak bireylerin sosyal medyada oluşturdukları profillerin ve bu profiller aracılığıyla gerçekleştirdikleri pratiklerin, benliklerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Ancak buradaki benliğin gündelik yaşamlarında olduğundan farklı inşa edildiği ileri sürülmektedir. Bu durum George Herbert Mead'in benlik kuramı üzerinden açıklanabilmektedir. Sosyal medyada oluşturulan benliğin sunumu için ise Erving Goffman'ın izlenimler idaresi yaklaşımından yararlanılmıştır. Goffman'ın ön bölgede gerçekleşen performans rutininin sosyal medya pratiği üzerinden de gerçekleştiği görülmektedir. Manuel Castells'in sosyal medya üzerinden gerçekleşen iletişimi tanımlamak için kullandığı kişisel öz iletişim yaklaşımı ise Mead ve Goffman'ın görüşlerinden hareketle açıkladığımız benliğin sunumunun bir sosyal medya pratiği olarak nasıl gerçekleşebileceğine ilişkin güncel kuramsal çatıyı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmamızda bireylerin sosyal medya aracılığıyla sundukları benliklerinin, gerçek benliklerinin kurgusal bir yansıması olan gösterge benlikleri olduğu iddia edilmektedir. Gösterge benlik, sosyal medyada bireyin yakın ve uzak ötekilerle kurmuş oldukları ilişkiye göre şekillenmekte ve birey tarafından belirlenmiş izleyicilere sunulmaktadır. Gösterge benlik, bireyin toplumsal hayattaki imajından daha güçlü bir izlenim oluşturabilmektedir. Bu nedenle bireyler, paylaşım ve beğeni pratikleriyle bir şey yapıyormuş gibi görünmekte ama aslında izleyicilerine sundukları performanslar ve onların biçiminin kusursuzluğuyla ilgilenmektedir. Sosyal medya, son kertede gösterge benliklerin birbirleriyle yarıştığı bir vitrine dönüşmüştür. Bu doğrultuda gençlerin sosyal medya kullanım pratikleri üzerinden gösterge benlik kavramını oluşturduğu düşünülen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak gösterge benlik kavramının geçerliliği test edilmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma üniversite gençliğinin sosyal medya kullanım pratiklerini analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sadece Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarından en az birinde hesabı bulunan öğrencileri kapsamaktadır. Sosyal medya her ne kadar yukarıda belirtildiği gibi kapsamını her geçen gün genişletse de aynı zaman da işlevlerini de çeşitlendirmektedir. Bu nedenle söz konusu uygulamaların en azından temelde benzer işlevlere sahip olunmasına dikkat edilmiştir. Böylece aralarında karşılaştırma yapmanın daha anlamlı sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Araştırma kapsamında ele alınan uygulamaların ortak özelliklerine bakılacak olursa, üç uygulamanın da ileti, fotoğraf ve video paylaşımlarına izin verdiği, kullanıcıların birbirlerine doğrudan mesaj gönderebildiği, bireylerin karşılıklı takip etmeleri mantığına dayanan bir yapıya sahip oldukları görebilir. Tabii bu benzerliklerin dışında aralarında önemli farklılıklar da mevcuttur. Örneğin, kullanıcılar kendi istekleriyle Facebook üzerinde bütün kişisel bilgilerini paylaşabilmektedir. Twitter ve İnstagram'da bu bilgilerin paylaşılabileceği özel bir alan yoktur. Öte yandan sadece Twitter uygulamasında, iletilerde 140 karakter sınırı vardır. Instagram uygulaması ise sadece fotoğraf ve video dosyalarının paylaşımına izin vermektedir. Bununla birlikte bu üç uygulamanın da farklı amaçlar için kullanıldığı söylenebilir. Örneğin Twitter daha çok toplumsal ve politik konuların tartışıldığı bir alan olarak görülebilirken, Instagram daha çok eğlence amaçlı kullanılmaktadır.

Ancak Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarının önemli bir ortak noktası daha mevcuttur. Bu üç uygulamada da hem özel hem de tüzel kişiliklerin hesapları bulunmaktadır. Bu durum ilk ortaya çıktığı dönemlerde sanal olarak nitelendirilen sosyal medyanın resmi bir iletişim aracı haline geldiğini göstermektedir. Kurumların bu uygulamalar üzerinden yaptıkları açıklamalar resmi olarak kabul edilmektedir. Bireylerin ise kendi yazdıkları iletilerin ve yaptıkları paylaşımların hukuki sorumluluğu bulunmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya bir nevi sanal kamusal alan işlevi görmektedir.

Anlaşılacağı üzere sosyal medya uygulamaları giderek çeşitlense bile, Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarının sosyal medya içindeki baskın konumu değişmemektedir. Yukarıda verilen kullanıcı istatistikleri de bu durumu doğrulamaktadır. Yine de metodolojik olarak Youtube ve Whatsapp uygulamalarının neden araştırmaya dahil edilmediğinin gerekçesini açıklamak gerekir. Öncelikle Youtube, pasif kullanıma da izin veren yani kullanıcının sadece video izleyebildiği hatta kullanıcı adı ve şifresi olmadan da kullanabileceği bir uygulamadır. Whatsapp ise kişisel bir iletişim aracı gibi işlemektedir ve paylaşımların başkaları tarafından görülebileceği bir alana sahip

değildir. Ayrıca her iki uygulama da ötekilerin görebileceği ileti, fotoğraf ya da video paylaşımına ve dolaşımına olanak vermemektedir. Dolayısıyla her iki uygulama da sosyal medya olarak kabul edilse bile araştırmamızın metodolojik ve kuramsal yaklaşımı açısından örneklem dışında bırakılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde 2017-2018 öğretim yılının sonunda halen öğrenim görmekte olan ve Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarından en az birini kullanan 191 öğrenciye 110 soruluk anket uygulanmış ve toplanan veriler SPSS ve AMOS programlarında analiz edilmiştir. Bulgular kısmında önce gençlerin sosyal medya kullanımına ilişkin bazı betimleyici istatistiklerden söz edilmiş böylece gençlerin gündelik yaşamlarında sosyal medya kullanım pratiğinin onlar için ne anlam ifade ettiği gösterilmeye çalışılmıştır. Daha sonra gençlerin gündelik yaşamlarında sosyal medya kullanımının etkisini analiz etmek için oluşturulan gösterge benlik kavramı George Herbert Mead'in benlik kuramı, Erving Goffman'ın izlenimler idaresi ve Manuel Castells'in kişisel öz iletişim kuramlarından hareketle seçili değişkenler üzerinden uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın uygulandığı 2018 yılı itibariyle Adıyaman Üniversitesi Sosyoloji Bölümünün normal ve ikinci öğretim programlarında aktif olarak öğrenimine devam eden kayıtlı 297 öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden araştırmaya katılmayı kabul eden ve Facebook, Twitter ve Instagram uygulamalarından en az birini kullanan 191 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğrencilerin %78,5'ini (150 kişi) kadın öğrenciler, %21,5'ini (41 öğrenci) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır[5]. Katılımcıların %63,9'u (122 kişi) öğrenci yurdunda ikamet ederken, %26,2'si (50 kişi) ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Ailesinden ayrı evde yaşayan öğrencilerin oranı ise %7,9'dur (15 kişi).

[5] Genel olarak ülkemizdeki sosyoloji bölümlerinde kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazla olduğundan böyle bir oran şaşırtıcı değildir. Ancak bu oranlar cinsiyete dayalı anlamlı bir karşılaştırma olanağını dışarıda bırakmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda sosyal medya kullanımını ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki kurulmamıştır.

**Tablo 1.**
Katılımcıların En Çok Kullandıkları Kitle İletişim Araçlarının Dağılımı

| Kitle İletişim Araçları | f | % |
|---|---|---|
| Mobil Telefon | 187 | 97,9 |
| Bilgisayar | 3 | 1,6 |
| Tablet | 1 | ,5 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 1'de katılımcıların internet ve sosyal medya kullanırken en çok kullandıkları iletişim aracı sorusuna verdiği yanıtlar görülmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı (%97,9) bu uygulamalara mobil telefonlar aracılığıyla erişmektedir. Daha önce yukarıda bahsedilen Digital Report 2020 dünya geneli verileri ve Türkiye özelindeki veriler ile burada çıkan sonucun örtüştüğü görülmektedir. Mobil telefon kullanımının giderek ve hızla yaygınlaştığının en açık göstergesi 2018 ve 2020 yılları arasındaki dönemde değişen istatistiklerdir. Verilen toplandığı 2018 yılında Türkiye'de mobil telefonlar üzerinden sosyal medyaya erişen yaklaşık 44 milyon kişi bulunmakta iken (akt.Olgun ve Öztürk, 2020: 146) 2020 yılında bu rakam yaklaşık 53,5 milyon kişiye ulaşmıştır. Görüldüğü gibi iki yıl içinde neredeyse 9,5 milyon kişi daha mobil telefon aracılığıyla sosyal medya kullanmaya başlamıştır. Dolayısıyla sosyal medya mobil telefonlar aracılığıyla bireyler tarafından mekân ve zaman sınırı olmaksızın kullanılabilmektedir. Bizim bulgularımızın da mevcut istatistiklerle uyumlu olduğu görülmektedir.

**Tablo 2**.
Katılımcıların Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları

| Kullanım Amacı | f | % |
|---|---|---|
| Arkadaşlarımla iletişim kurmak | 34 | 17,8 |
| Gündelik gelişmeleri öğrenmek | 90 | 47,1 |
| Eğitim amaçlı | 7 | 3,7 |
| Etkinliklerden haberdar olmak | 9 | 4,7 |
| Boş zaman değerlendirmek | 51 | 26,7 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 2'den de görüleceği gibi, katılımcıların sosyal medyayı kullanım amaçları arasında en çok öne çıkan seçenek gündelik gelişmeleri öğrenmek olmuştur (%47,1). Boş zaman değerlendirmek (%26,7) ve arkadaşlarla iletişim kurmak (%17,8) sırasıyla en çok tercih edilen seçeneklerdir. Bu sonuçlardan da

anlaşılacağı gibi gençler sosyal medyayı gündemi takip etmek için başvurulacak alternatif bir kitle iletişim aracı olarak görmektedir. Özellikle öğrenci yurdunda kalan öğrenciler için mobil telefonlar, gündemi takip etmek için televizyona göre daha işlevsel görülmektedir. Ayrıca gündem ile ilgili hemen her şey önce kurumsal ya da kişisel hesaplar aracılığıyla sosyal medyada yer aldığından, sosyal medyanın alternatif bir haber alma aracı olarak görülmesi şaşırtıcı değildir. Boş zaman değerlendirmek ve arkadaşlarla iletişim kurmak seçenekleri ise özellikle sosyal medyanın eğlenceli zaman geçirme ve yakın/uzak ötekilerle iletişim kurma işlevi gördüğünün önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla gündemi takip etmek, boş zaman geçirmek ve arkadaşlarla iletişim kurmak sosyal medyanın temel yapısının karakteristiğini yansıtan en önemli işlevler olarak görülmektedir.

**Tablo 3.**
Katılımcıların Sosyal Medya Araçlarını Aktif Kullanma Oranları

| | Facebook | | Twitter | | Instagram | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| Hesabı Olanlar | 103 | 53,9 | 67 | 35,1 | 170 | 89,0 |
| Paylaşım Yapanlar | 90 | 47,1 | 39 | 20,4 | 160 | 83,8 |

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların hangi sosyal medya hesaplarının olduğu ve hangilerinde paylaşım yaptıkları görülmektedir. Buradaki veriler, herhangi bir kullanıcının her üç uygulamada da hesabının olabileceğini hatta bazı uygulamalarda hesabı olmasına rağmen paylaşım yapıp yapmadığını dikkate alarak toplandığından, toplam katılımcı sayısını vermemektedir. Ancak Tablo 3'e göre şu sonuçlar çıkarılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %53,9'unun (103 kişi) Facebook hesabı vardır. Facebook hesabı olan öğrencilerin yaklaşık yarısı katılımcıların %25,7'si (49 kişi) bu uygulama üzerinden paylaşım yapmaktadır. Twitter hesabı olan öğrenci sayısı diğer iki uygulamaya göre oldukça düşüktür (%35,1). Bu uygulama da paylaşım yapan öğrenci sayısı da Facebook paylaşımı yapan öğrenci oranına yakın olmasına rağmen yine de ondan düşüktür (%20,4). Instagram uygulaması ise katılımcılar arasında en çok kullanılan uygulama olmuştur. Katılımcıların %89'unun (170 kişi) Instagram hesabı varken bu kullanıcıların yaklaşık %95'inin (160 kişi) paylaşım da bulunduğu görülmektedir. 2018 verilerine göre Türkiye'de Facebook kullanıcı sayısı Instagram kullanıcı sayısından fazladır. Ancak Instagram'ın hızla popülerleştiği ve özellikle genç nüfusu içinde yaygınlaştığı yine Digital Report 2018 verilerinde belirtilmiştir. Daha önce yukarıda bahsedilen 2020 verilerine göre ise Instagram, Facebook'un önüne geçerek Türkiye'de en çok kullanılan ikinci sosyal medya

uygulaması olmuştur (Digital 2020 Turkey, 2020: 43). Hem dünya geneli hem Türkiye örneği üzerinden düşünüldüğünde genç nüfusun kendisini en rahat ifade ettiği sosyal medya uygulamasının Instagram olduğu söylenebilir. Bu bağlamda "Instagram'ın izlenim yönetimi, kendini sunma ve uzak-yakın ötekilerle olan ilişkileri yönetmede gençlere önemli bir "benlik imajı mekânı" sunduğu görülmektedir" (Olgun ve Öztürk, 2020: 147).

**Tablo 4.**
Katılımcıların Paylaşım Yapma Sıklığı

| Paylaşım Yapma Sıklığı | f | % |
|---|---|---|
| Her gün | 34 | 17,8 |
| Birkaç günde bir | 90 | 47,1 |
| Haftada bir | 7 | 3,7 |
| Ayda bir | 9 | 4,7 |
| Paylaşım yapmam | 51 | 26,7 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 4'te katılımcıların paylaşım yapma sıklığının dağılımı görülmektedir. Bu tabloda yer alan verilerin işaret ettiği en önemli husus paylaşım yapmam diyenlerin oranının %11 olmasıdır. Her gün paylaşım yaparım diyenlerin oranı çok düşük olmasına rağmen (%6,8) diğer ifadelerin hepsinden katılımcıların çok sık olmasa bile paylaşım yaptığı anlaşılmaktadır. Bu durum gençlerin hesaplarının oldukları sosyal medya uygulamalarında en az bir kez paylaşım yaptığı çıkarımına ulaşmamıza olanak vermektedir. Digital Report 2020 verileri de bu çıkarımımızı doğrulamaktadır. Rapora göre herhangi bir kullanıcı hayatında en az bir kere Facebook uygulamasında sayfa beğenmektedir. Ayrıca 30 gün içinde ortalama en az 13 farklı paylaşılmış içeriği (post) beğenip, en az 3 paylaşıma yorum yapmakta ve en az 1 defa paylaşım yapmaktadır (Digital 2020 Turkey, 2020: 46).

**Tablo 5.**
"Sosyal Medyada Paylaşım Yapmak Kendimi İyi Hissettirir"

| İfadeye Katılım Oranları | f | % |
|---|---|---|
| Hiçbir zaman | 45 | 23,6 |
| Nadiren | 68 | 35,6 |
| Bazen | 48 | 25,1 |
| Sıklıkla | 19 | 9,9 |
| Çok sık | 7 | 3,7 |
| Yanıt yok | 4 | 2,1 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 5'te sosyal medyada paylaşım yapmak kendimi iyi hissettirir ifadesine katılımcıların verdiği yanıtların dağılımı görülmektedir. Burada da özellikle olumsuz yargıyı ifade eden seçeneğin oranına dikkat çekmek gerekir. Katılımcıların sadece %23,6'sı paylaşım yapmanın kendilerini iyi hissettirmediğini belirtmiştir. Halbuki geriye kalan seçenekleri tercih eden katılımcıların hemen hepsi sosyal medyada paylaşım yapmanın kendilerini iyi hissettirebildiğini ifade etmiş olmaktadır. Sosyal medya bu anlamda gençlerin kendilerini ifade etme araçlarından biri olarak örneğin kendilerini mutlu eden herhangi bir gelişmeyi paylaşmaları durumunda iyi hissetmelerini sağlamaktadır.

**Tablo 6.**
Sosyal Medya Üzerinden Kendimi Daha İyi İfade Edebiliyorum

| İfadeye Katılım Oranları | f | % |
|---|---|---|
| Hiçbir zaman | 57 | 29,8 |
| Nadiren | 51 | 26,7 |
| Bazen | 52 | 27,2 |
| Sıklıkla | 21 | 11,0 |
| Çok sık | 5 | 2,6 |
| Yanıt yok | 5 | 2,6 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 6'da sosyal medya üzerinden kendimi daha iyi ifade edebiliyorum ifadesine verilen yanıtların dağılımı görülmektedir. Katılımcıların sadece %29,8'inin bu ifadeye hiç katılmadığı görülmektedir. Ancak yine yukarıdaki tablolarda olduğu gibi diğer verilen yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların %67,6'sının kendisini zaman zaman da olsa daha iyi ifade edebildiği anlaşılmaktadır. Burada doğrudan olumsuz olan tek seçenek hiçbir zaman ifadesidir. Kalan diğer ifadeler bireylerin sosyal medya üzerinden kendimi daha iyi ifade edebiliyorum ifadesine en azından görece de olsa katıldıklarını göstermektedir. Gençlerin sosyal medya kullanımında daha aktif gözükmesine rağmen anket formunda daha ideal yanıt verme eğiliminde olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu tür veriler değerlendirilirken olumsuz ifadenin diğer ifadeler karşısındaki oranına bakılmaktadır.

**Tablo 7.**
"Gerçek Hayatta Kurduğum Arkadaşlıklar Sosyal Medya Üzerinden de Devam Edince Daha Sağlam Oluyor"

| İfadeye Katılım Oranları | f | % |
|---|---|---|
| Hiçbir zaman | 40 | 20,9 |
| Nadiren | 46 | 24,1 |
| Bazen | 54 | 28,3 |
| Sıklıkla | 35 | 18,3 |
| Çok sık | 10 | 5,2 |
| Yanıt yok | 6 | 3,1 |
| Total | 191 | 100,0 |

Tablo 7'de yer alan verilerde de yukarıda bahsedilen duruma benzerlik söz konusudur. Günümüzde arkadaşlıkların yüz yüze boyutundan ayrı olarak sosyal medya üzerinden de devam ettiği aşikardır. Bireyler yakın arkadaşları ile sosyal medya da karşılıklı olarak birbirlerini takip etmektedir. Hatta bu arkadaşlıklar, taraflardan biri herhangi bir paylaşım yaptığında diğer tarafın beğeni ya da yaptığı yorum aracılığıyla daha da sağlamlaşmaktadır. Tabir-i caizse arkadaşlar böylece birbirlerine olan desteklerini belirtmektedir. Aksi bir durumda ise arkadaşlıklar bozulabilmektedir. Tablo 7'ye bakıldığında bu durumu destekler verilerin yer aldığı görülebilir. Katılımcıların %76'sının gerçek hayatta kurduğum arkadaşlıklar sosyal medya üzerinden de devam edince daha sağlam oluyor ifadesine katıldıkları görülmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizinin Uygulanması

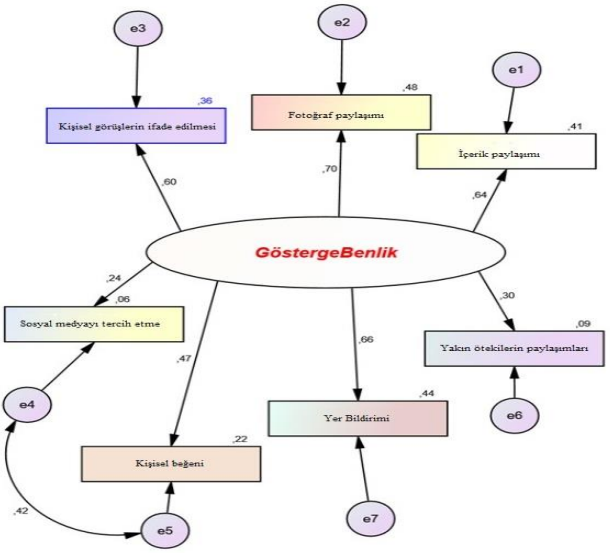
Araştırmamızın bulgularının bu kısmında gençlerin sosyal medya kullanımını analiz etmek için kuramsal yaklaşımımızdan hareketle oluşturulan gösterge benlik kavramının doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmesi yapılacaktır. Doğrulayıcı faktör analizi, "önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizli değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir" (Karagöz, 2016: 1000). Bu amaç doğrultusunda araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak seçilen değişkenler üzerinden maddeler oluşturulmuş ve bu maddeler ile birinci düzey tek faktörlü model oluşturulmuştur. Bu model "bütün gözlenen değişkenlerin tek faktör altında toplandığı modeldir" (Karagöz, 2016: 1003). Bu model oluşturulurken, içerik paylaşımı (e1), fotoğraf paylaşımı (e2), kişisel görüşlerin ifade edilmesi (e3), sosyal medyayı tercih etme (e4), kişisel beğeni (e5), yakın

ötekilerin paylaşımları (e6) ve yer bildirimi (e7) değişkenleri belirlenmiştir. Yer bildirimi dışında söz konusu değişkenler, araştırmada kullanılan ve anlamca birbirlerine yakın değişkenlerin birlikte hesaplanmasıyla oluşturulmuştur. İçerik paylaşımı, beğenilen ileti ve beğenilen eğlenceli içeriklerin paylaşımını kapsamaktadır. Fotoğraf paylaşımı, kendi fotoğraflarını paylaşma, profil fotoğrafını paylaşma ve gezilen yerlerde çekilen fotoğrafları paylaşma pratiklerini içermektedir. Kişisel görüşlerin ifade edilmesi, hem kişisel görüşlerin doğrudan ileti olarak paylaşılmasını hem de herhangi bir içeriğin altında yorum olarak görüşlerin ifade edilmesini kapsamaktadır[6]. Sosyal medyayı tercih etme, kitap okumak, dizi ya da film seyretmek veya spor yapmak yerine sosyal medya kullanmayı tercih etme pratiklerini ele almaktadır. Kişisel beğeni, paylaşımların kimler tarafından beğenildiğini kontrol etme ve bu duruma göre kimin ve hangi iletilerin beğenilip beğenilmeyeceğine karar verme, ilgi duyulan kişinin paylaşımlarını beğenerek etkilemeye çalışma pratiklerini kapsamaktadır. Yakın ötekilerin paylaşımları ise özellikle gençlerin yakın arkadaş ve kız/erkek arkadaşlarının paylaşımlarına içeriğine dikkat etmeden beğenme pratiğini birlikte ele almaktadır. SPSS AMOS programında oluşturulan model aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1'de birincil düzey tek faktörlü model olarak oluşturulan Gösterge benlik modeli görülmektedir. Değişkenlerin aldıkları faktör yükleri şekilde gösterilmiştir. Sosyal medyayı tercih etme (e4) (0,238), kişisel beğeni (e5) (0,303) değişkenleri en az faktör yükü alan değişkenler olmuştur. Bu nedenle bu iki değişken arasında kovaryans oluşturularak analiz tekrarlanmış ve oluşan korelasyonun faktör yükü 0,420 olarak hesaplanmıştır. Böylece tüm değişkenlerin faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı hale gelmiştir. Daha sonra modelin uyumlu olup olmadığını anlamak için, CMIN/DF, GFI, CFI ve RMSEA değerlerine bakılmıştır. Oluşturulan modelin genel uyumunu gösteren ki kare testi CMIN/DF[7] = ≤ 5 olması gerekirken CMIN/DF=2,023 olarak hesaplanmıştır.

[6] Bu iki değişken birbirinin aynı gibi gözükse de araştırma içinde farklı anlamlar içermektedir. Kişisel görüşlerin paylaşımı bireylerin kendi görüşlerini doğrudan ifade etmek için sosyal medyayı kullandığı anlamına gelmektedir. Yani bireyler sosyal medyada kendilerinin belirlediği izleyicileri ve takipçilerine hitap etmektedir. Herhangi bir içeriğin altına yapılan yorumlar ise kendiliğinden gelişen plansız ifadeleri içerir. Bu tür ifadeler başka bir kullanıcıyla tartışma sırasında oluştuğu için buradaki performansın hazırlık aşaması yoktur. Bu ifadeler kişisel görüşleri içerir ama kendiliğinden geliştiğinden bireylerin gündelik hayatlarında izleyicileri ve takipçilerine sundukları performans rutinlerine dahil değildir. Örneğin birey başka bir kullanıcıya istenmeyen bir ifade yazıp sonra bunu silebilir veya özür dileyebilir.

[7] AMOS programındaki kare uyumunu gösteren x2/sd ifadesi CMIN/DF biçiminde ifade edilebilmektedir. Bkz. (Karagöz,2016: 1013)




Şekil 1. Gösterge Benlik Modeli

Bu sonuç modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu gösterir. Modelin iyilik uyum endeksi 0,85≤GFI olması gerekirken GFI=0,961 olarak hesaplanmıştır. GFI değerinin 0,85 ≤ olması kabul edilebilir uyumu ≤ 0,90 ve üzeri olması ise iyi uyumu gösterdiğinden gösterge benlik modelinin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum endeksini gösteren CFI değerinin 0,90 ≤ CFI olması gerekirken CFI=0,949 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Son olarak RMSEA değerinin =,008 veya daha küçük olması gerekirken model çıktımızda bu değer RMSEA=0,073 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu değer de kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu gösterir. Hesaplan regresyon değerleri her ikili ilişki için p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğunu göstermiştir. Bu faktör yüklerinin anlamlı olduğunu gösterir. Hesaplanan varyans değerlerine ait p değerleri de 0,05'ten küçük olmalıdır (Karagöz, 2016: 1014). Sosyal medyayı tercih etme (e4) değişkeninin p değeri ilk hesaplama da 0,05 olarak sonuçlansa da kişisel beğeni (e5) değişkeni ile oluşturulan kovaryans sonucu oluşan p değeri 0,05'ten küçük çıkmıştır. Böylece hesaplanan tüm varyans değerlerine ilişkin p değerleri 0,05'ten küçük olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla tüm varyans değerleri istatatistiksel olarak önemlidir. Nihayetinde incelenen bu değerler oluşturduğumuz birinci düzey tek faktörlü gösterge benlik modelinin verilere iyi uyum sağladığını göstermektedir.

## SONUÇ

Sosyal medya günümüzün en etkili kitle iletişim aracı haline gelmiştir. Özellikle mobil telefonlarla iletişimin zaman ve mekândan bağımsız hale gelmesiyle birlikte, sosyal medya bireylerin hayatının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Yüz yüze iletişim giderek önemini kaybetmekte, dolayımlı iletişim ise yaygınlaşmaktadır. Özellikle gençler gündelik yaşantılarını daha çok bu iletişim biçimiyle sürdürmektedir. Sosyal medya kullanımının giderek artması, gençlerin önemli bir kısmının sosyal medya üzerinden kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşünmesi ve sosyal medya üzerinden kurulan iletişimin toplumsal yaşamı doğrudan belirleyebilmesi gibi nedenler sosyal medyanın gelecekte toplum üzerindeki etkilerinin ciddiye alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmamız özelinde üniversite gençliğinin sosyal medya üzerinden kurdukları iletişime önem verdikleri görülmektedir. Gençler sosyal medya üzerinden paylaşım yaptıklarında kendilerini iyi hissetmekte ve kendilerini sosyal medya üzerinden rahatça ifade edebilmektedirler. Bununla birlikte gençler sosyal medya aracılığıyla sosyalleşmekte ve gündelik yaşam pratiklerini sosyal medya üzerinden gerçekleştirmektedir. Yakın ötekiler olarak tanımladığımız, yakın arkadaşlar veya kız/erkek arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerini sosyal medya aracılığıyla güçlendirmekte ya da zayıflatabilmektedirler. Paylaşım yapma, beğenme ve yorum yapma gibi sosyal medya pratikleri yakın ötekilerle kurulan ilişkilerde tutkal işlevini görmektedir. Gündelik yaşamda arkadaşlar arasındaki dayanışma olgusu sosyal medya aracılığıyla da sürdürülmek zorundadır. Aslında gündelik yaşama ait olan ne varsa sosyal medya aracılığıyla yakın ve uzak ötekilerle paylaşılmaktadır.

Gençler için sosyal medya benliklerinin kurgusal bir yansımasını oluşturup ötekilere sundukları bir vitrine dönüşmüştür. Bu vitrinde sunulan benlik gösterge benliktir. Mead, Goffman ve Castells'in yaklaşımlarından hareketle oluşturulan gösterge benlik modeli bireylerin/gençlerin sosyal medya kullanımın temelini oluşturan ve aslında böylece izleyicilerinde/takipçilerinde uyandırmak istedikleri izlenimi oluşturabilecek pratikleri üzerinden göstermeye çalışmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu oluşturduğumuz birinci düzey tek faktörlü gösterge benlik modelinin bu sonucu istatistiksel olarak da anlamlıdır. Gençlerin ileti, fotoğraf ya da video paylaşması, kişisel görüşlerini paylaşması ve yer bildirimi yapması gibi pratikler onların yaydıkları izlenimi idare etmeleri için önemlidir. Çünkü idealleştirilmiş görüntülerinin sürdürülmesi gerekmektedir. Gençlerin sosyal medya üzerinden ötekilere sundukları performansları karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Bu nedenle yakın ötekilerin paylaşımlarını beğenme ve yorum yapma pratikleri karşılıklılık gerektirmektedir. Karşılıklılığın olmaması gündelik yaşamda yakın ötekilerle kurulan ilişkilerin sona ermesine

neden olabildiği gibi tam tersi bir durum ise bu ilişkileri daha da sağlamlaştırabilmektedir. Dolayısıyla sosyal medya pratikleri gündelik yaşam pratiklerini belirler ve hatta yönetir hale gelmiştir. Gündelik yaşam sosyal medya üzerinden idare edilmektedir. Nihayetinde gösterge benlik kavramının da bu durumu göstermek için oluşturulmuş kavramsal bir model olduğu bulgularla da desteklenmiştir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Arklan, Ü. & Akdağ, M. (2016). Gündelik yaşamın sosyal medyası, sosyal medyanın gündelik yaşamı: İlişkisel ve etkileşimsel perspektiften uygulamalı bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 16-34.

Avşar Arık, I. & Şahin Kütük, B. (2020). Y kuşağında sosyal medya kullanımı ve internet bağımlılığı. *Gençlik ve Dijital Çağ* (Ed. A. Görgün Baran, O. Hazer & S. Öztürk). Hacettepe Üniversitesi Yayınları. 21-36. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22283, Erişim Tarihi: 28.07.2020.

Castells, M. (2016). *İletişim Gücü*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Couldry, N. (2016). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Polity Press.

Coser, L. (2010). *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları.* (Çev. H. Hülür, S. Toker & İ. Mazman). Deki.

Dağtaş, E. & Yıldırım, O. (2015). İnternet ve sosyal ağlar dolayımlı gündelik yaşam pratikleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine mikro alan araştırması. *Folklor / Edebiyat*, 21(83), 149-180.

Digital Report (2018) *Digital 2018: Turkey***.** https://datareportal.com/reports/digital-2018-turkey, Erişim tarihi: 16.07.2020.

Digital Report (2019) *Digital 2019: Turkey.* https://datareportal.com/reports/digital-2019-turkey, Erişim tarihi: 16.07.2020.

Digital Report (2020) *Digital 2020: Turkey.* https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey, Erişim tarihi: 09.07.2020.

Digital 2020 (2020) *Global Digital Yearbook.* https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-yearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2020&utm_content=Yearbook_Promo_Slide, Erişim tarihi: 09.07.2020.

Dijck, J. V. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.

Erdem Aydın, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.

Fuchs, C. (2014). *Social Media. A Critical Introduction*. Sage.

Goffman, E. (2016). *Gündelik Yaşamda Benliğin Sunumu.* (Çev. B. Cezar). Metis Yayınları.

Günindi Ersöz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin facebook kullanma alışkanlıkları: Sosyoloji bölümü öğrencileri örneği. *Sosyoloji Konferansları*, 53(1), 303-326.

Hesmondalgh, D. & Toynbee, J. (2008). Why media studies needs better social theory**.** *The Media and Social Theory* (Ed. D. Hesmondalgh & J. Toynbee). Routledge.

Hogan, B. (2010). The Presentation of Self in the Age of Social Media: Distinguishing Performances and Exhibitions Online. *Bulletin of Science, Technology & Society*. Vol. 30 (6). 377-386.

İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel.

Mead, G. H. (2017). *Zihin, Benlik ve Toplum.* Çev. Y. Erden. Heretik.

Murthy, D. (2012). Towards a sociological understanding of social media: Theorizing twitter. *Sociology*, 46(6), 1059-1073. Doi: 10.1177/0038038511422553.

Olgun, C. K. & Öztürk, E. (2020). Sosyal medya ve dolayımlı gündelik yaşam: Goffman ve Castells ekseninde sosyal medya kullanımının gençler üzerindeki etkisi (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Gençlik ve Dijital Çağ* (Ed. A. Görgün Baran, O. Hazer & S. Öztürk). Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 139-154. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22283, Erişim tarihi: 28.07.2020.

Öztürk, E. (2018). George Herbert Mead'in sosyal davranışçılık devrimi: Sosyolojizm ve psikolojizm kıskacında bir "İlişkisel faillik" denemesi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 253-284.

Schroeder, R. (2018). *Social Theory after the Internet: Media, Technology, and Globalization.* UCL Press, Doi: 10.14324/111.9781787351226.

Thompson, J. B. (2008). *Medya ve Modernite.* (Çev. S. Öztürk). Kırmızı yayınları

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3316-334.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3316-334.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45167

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 11.07.2020
**Kabul Tarihi:** 27.08.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 11.07.2020
**Accepted:** 27.08.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Ablak, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sahip Oldıkları 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School,* 48, 3316-334.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUKLARI 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Selman ABLAK**[1]

## Öz

21. Yüzyıl değişim ve yeniliklerin çok hızlı yaşandığı bir çağ olarak bizi karşılamaktadır. Bu yönüyle içinde bulunulan bu çağa uyum sağlamak ve çağı yakalayabilmek adına insanlar sürekli bir değişim ve yenilenme ihtiyacı içindedirler. Bu ihtiyaç her geçen gün yeni bilgi ve becerileri de gerekli kılmaktadır. Bireylerin bilgi ve beceri edinmeleri yolunda ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin misyonu hemen her kesim tarafından kabul edilmektedir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla bireyler çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmaktadırlar. Söz konusu çağı yakalayabilmek adına gerekli olan "eleştirel düşünme, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, işbirşiği vb. 21. Yüzyıl becerilerini edinme olunca eğitimin etkisi daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Günümüzde hemen her ülke vatandaşlarının 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilere sahip olması beklentisini taşımaktadır. Bu beklentiyi yerine getirmek adına da eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla bu becerileri bireylere kazandırmaya çalışmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında da benzer bir beklenti bizi karşılamaktadır. Buradan hareketle 21. Yüzyıl başıyla birlikte Türk eğitim sistemi içinde etkin yer edinen beceri eğitiminin yeni bir boyutu olarak kabul edebileceğimiz 21. Yüzyıl becerilerini bireylere kazandırma her geçen gün önemini artırmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında okul sisteminin merkezinde yer alacak olan öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, selmanablak@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8538-1292

becerilerine sahip olma durumlarının belirlenmesi bu noktada önem arz etmektedir. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine çalışma genelinde "yeterli seviye" ve "çok iyi seviye" düzeyinde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21.Yüzyıl becerilerine sahip olmalarında sınıf düzeylerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 21. Yüzyıl, Beceri, Öğretmen adayı, Sosyal bilgiler.

## Examination of the 21st Century Skills of Prospective Social Studies Teachers in Terms of Various Variables

## Abstract

The 21st century has witnessed rapid changes and innovations. In this aspect, people are expected to make constant improvements and renewals to catch up with the era. In order to meet these needs and developments, new skills and knowledge are required. While acquiring these knowledge and skills, the influence of education becomes more evident since it helps individuals to get equipped with these skills. Today, almost every country aspires to have individual equipped with the 21st century skills. To fulfill this expectation, countries try to upskill individuals through education. Turkey has a similar expectation. Following from this, with the turn of the 21st century, equipping individuals with the 21st century skills, which can be regarded as a new dimension of skills training and which are of integral importance in Turkish education system, is becoming increasingly important. Determining the 21st century skills of preservice teachers is attracting considerable interest since they will be at the center of the school system as a part of education. This study attempts to determine the 21st century skills of prospective social studies teachers and evaluate them in terms of various variables. "Multidimensional 21st Century Skills Scale", which was developed by Çevik and Şentürk (2019), has been used for data collection. SPSS package program has been used to analyze the data. As a result of the research, it has been concluded that the prospective social studies teachers, who have participated in the research, are equipped with the 21st century skills at "sufficient" and "very good" levels. Furthermore, it has been concluded that the years that prospective social studies teachers have spent during undergraduate education are effective in their acquisition of the 21st century skills.

**Keywords:** 21st century, Skill, Prospective teachers, Social studies.

## GİRİŞ

İnsanoğlu dünyada var olduğu andan itibaren sürekli bir değişim ve yenilik arayışı içinde olmuştur. Bununla birlikte değişim ve yenilik arayışı içinde geçen bu süreçte kendisine yeni bilgi ve beceri katma isteği de aynı oranda canlı kalmıştır. Bu istek insanları öncelikle hayatta kalabilmek için, sonrasında ise daha rahat bir hayat sürebilmek için kendisini sürekli anlamda bir öğrenme çabasına sevk etmiştir. İnsanlık tarihinin ilk yıllarında temel düzeyde ve hayatı devam ettirebilmek için gerekli olan becerileri kazanma isteği sonraki süreçte gelişen medeniyet seviyesi ve teknolojiyle ortaya çıkan gereklilikleri giderebilme adına önemli bir hedef haline gelmiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl açısından bakıldığında ise insanların hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri her gün yeni bilgilerle donanmalarını gerekli kılmıştır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019). Öte yandan günümüz dünyasında sadece bilgi sahibi olmanın yeterli olmadığı, bireylerin becerilerle donatılması gerekliliği daha açık hissedilmektedir (Bialik and Fadel, 2015; Kotluk ve Kocakaya, 2015). İçinde bulunulan yüzyılda siyasal, kültürel, ekonomik, sosyal, toplumsal ve küresel vb. anlamda pek çok değişim gözlemlenmektedir. Bu noktada dünyadaki hızlı değişime ayak uydurmak ve çağı yakalamak adına ihtiyaç duyulan becerilerde de bir takım değişiklikler söz konusu olmuştur (Murat, A. 2018). Öyle ki içinde bulunulan çağda sadece temel düzeyde bilgi ve yaşam becerilerine sahip olmak yeterli olmayıp, üst düzey beceriler olarak tanımlayabileceğimiz ve "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan becerilere sahip olma gerekliliği daha da hissedilir olmuştur. Bu yönüyle 21. Yüzyıl becerileri bilgi ve becerilerin birleşimiyle ortaya çıkmış bir kavram olarak bizi karşılamaktadır (Dede, 2010).

21. Yüzyılın yaşam şartlarına göre ortaya çıkan bu becerilerin gerekliliği çok hızlı bir şekilde hissedilmiş ve bu becerilere önem verilmeye başlanmıştır (Silva'dan akt. Bal, 2018, s. 52). Son dönemde adına sıklıkla rastlanılan bu becerilere yönelik kesin bir tanım yapmak ise oldukça güçtür. Alanyazın incelendiğinde birbirinden farklı birçok tanım bu noktada bizi karşılamaktadır. Ancak genel bir tanım yapmak gerekirse 21. Yüzyıl becerileri, bireylerin içinde bulundukları çağın beklentilerine cevap verebilmeleri adına gerekli olan beceriler olarak tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında içinde bulunduğumuz çağ; her geçen gün hızla çoğalan içeriğiyle "bilgi çağı", teknolojideki hızlı değişimle beraber "dijital çağ", bilgiye ulaşma ve edinme adına sağladığı kolaylık ve ulaşılabilirlikle beraber "internet çağı", insanlar arasındaki etkileşimin artmasına bağlı olarak "iletişim çağı" ve tüm bunların birleşimiyle kendisini hissettirecek şekilde ortaya çıkan "yaratıcılık çağı" olarak adlandırılabilmektedir. Buradan hareketle başta bilgide, teknolojide, internette ve iletişimde olmak üzere çok

yönlü yaşanan hızlı değişime ayak uydurabilmek 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmakla gerçekleşmektedir. Bu perspektiften 21. Yüzyıl becerilerine bir tanım daha yapmak gerekirse bu beceriler; içinde bulunulan çağın etkin ve nitelikli bireyleri olabilmeleri için insanların sahip olmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken becerilerdir (Hamarat, 2019).

Yaşanan değişimin beraberinde getirdiği gelişmelerden sonra bireylerin yaşadıkları çağa ayak uydurabilmeleri, geleceğin şartlarına hazırlıklı olabilmeleri ve diğer yandan geleceğin meslekleri için gerekli donanıma sahip olabilmeleri için "hayatta kalma becerileri" olarak da anılan bir takım becerileri edinmeleri gerekmektedir (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019). Bu anlamda "eleştirel düşünme", "problem çözme", "karar verme", "araştırma", "sorgulama" vb. beceriler 21. yüzyılda yaşamakta olan bireylerinin edinmiş olmaları beklenen üst düzey beceriler veya hayatta kalma becerileri olarak sıralanabilir (Larson and Miller, 2011; Doyle akt. Türkyılmaz, 2016, s.2; Çolak, 2018). Bireylerin kazanması beklenen bu beceriler, günümüzde "*21. Yüzyıl Becerileri"* olarak da adlandırılmaktadır (Önür ve Kozikoğlu 2019). 21. Yüzyıl becerileri kavram olarak iş dünyasından akademiye, sanat dünyasından siyasete kadar birçok alanı etkilediği için bu becerilere yönelik farklı yaklaşımlar söz konusu olmaktadır. Bu yönüyle bahsi geçen becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri ve kariyer ve yaşam becerileri olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür (Murat, M. 2018; Atakişi, 2019). Buradan hareketle bazı taraflarca kabul görmüş ve çeşitli başlıklar altında toplanmış 21. Yüzyıl becerileri aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 1.**
Çeşitli Taraflarca Kabul Edilen 21. Yüzyıl Becerileri

| |
|---|
| **• Öğrenme ve yenilik becerileri:** |
| Eleştirel düşünme ve problem çözme |
| İletişim ve işbirliği |
| Yaratıcılık ve yenilik |
| **• Dijital okuryazarlık becerileri:** |
| Bilgi okuryazarlığı |
| Medya okuryazarlığı |
| Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) |
| **• Kariyer ve yaşam becerileri:** |
| Esneklik ve uyarlanabilirlik |
| Girişim ve kendine yönelme |
| Toplumsal ve kültürlerarası etkileşim |
| Verimlilik ve hesap verebilirlik |

(Trilling and Fadel'den akt. Ablak, 2017, s.15)

Çeşitli taraflarca kabul gören 21. Yüzyıl becerileri ile ilgili tablo incelendiğinde bireylerin temelde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, eleştirel düşünme, yaratıcı olma ve problem çözme becerilerine sahip olmaları, girişimci yapıda, işbirliği içinde ve uyumlu yapıda olmaları ve de kariyer bilincine sahip olmaları gibi bir takım becerilere sahip olmaları gerekliliği göze çarpmaktadır.

Bilginin ve becerinin olduğu yerde eğitim ve öğretimin etkisi yadsınamaz. Çünkü eğitim ve öğretimin temel hedeflerinden biri de bireylere başta bilgi olmak üzere çeşitli beceriler kazandırabilmektir. Ancak dünyada yaşanan hızlı değişim eğitim ve öğretimi de etkilemektedir. Bu yönüyle eğitim yoluyla beceri kazandırma da yeni bir boyut kazanmış, bireylere içinde bulunulan çağın gerekliliği olan 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak eğitimin nihai amaçları arasında kendisine yer bulmuştur. Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında 2000'li yılların başıyla birlikte beceri eğitimine daha fazla önem verildiği görülmektedir. Günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında hemen her ders disiplininin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler detaylı bir şekilde öğretim programlarında yer almaktadır (Mutluer, 2013). Bu yönüyle öğretim programları aracılığıyla bireylerin sahip olduğu temel yaşam becerilerin üzerine yeni beceriler katılmaya çalışılmaktadır. Ancak zaman içerisinde değişime ve gelişime uğrayan her şey gibi becerilerde zamanın gerekliliklerine göre şekillenmiştir. 21. Yüzyılın beraberinde getirdiği şartların eğitim öğretime etkisi mevcut becerilere ek bazı yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Türkiye'de ortaokul düzeyinde okutulan Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen bilimleri dersleri başta olmak üzere hemen her dersin öğretim programında 21. Yüzyıl becerileri kendisine yer bulmuştur. Bu nedenle öğrencilerin gerek mevcut becerileri edinmelerinde gerekse 21. Yüzyıl becerilerini edinmelerinde kendisini bu becerilerle donatmış öğretmenlere sahip olmaları gerekmektedir (Ecevit ve Kaptan, 2019; Karakaş, 2015). Bu noktada başta öğretim programlarının uygulayıcısı olacak ve eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alacak olan öğretmen adaylarının da sözü edilen becerilere sahip olma durumlarının ortaya çıkarılması, mesleki hayatlarında yetiştirecekleri ve çeşitli becerilerle donatmaya çalışacakları bireylerin çağa uyum sağlamalarına büyük etki edecektir. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle beceri eğitimi noktasında temel ders disiplinlerinden biri olan sosyal bilgiler dersini okutacak olan öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine ne derecede sahip olduklarının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma önem kazanmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri
   a. Cinsiyete
   b. Sınıf Düzeyine
   c. Genel Akademik Ortalamaya (GANO)
   d. Anne Eğitim Düzeyine
   e. Baba Eğitim Düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizlerine dair bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine hangi düzeyde sahip olduklarını ve sahip oldukları 21.Yüzyıl becerilerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip, göstermediğini tespit etmek için yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Kendi dışında olan gerçekliğin araştırmacı tarafından nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilmesi olarak kabul edilen görüşe nicel araştırma yöntemi denilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Buradan hareketle bakıldığında problem bir sonucu etkileyen faktörlerin belirlenmesini gerektiriyorsa kullanılacak en iyi yöntem nicel yaklaşımdır (Creswell, 2013). Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle ortaya konulmasıdır (Karasar, 2016). Farklı bir ifadeyle bir konuya ilişkin katılımcılarının görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre büyük örneklemler esas alındığı araştırmalara tarama araştırmaları denilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2019).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 225 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşmaktadır. Araştırma kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla araştırmanın yapıldığı dönemde

çalışmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen adayları kapsamıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına yönelik bazı demografik veriler aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**
Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

| | | Cinsiyet | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Kadın | Erkek | Toplam |
| Sınıf | 1.Sınıf | 38 | 26 | 64 |
| | | 16,9% | 11,6% | 28,4% |
| | 2.Sınıf | 25 | 17 | 42 |
| | | 11,1% | 7,6% | 18,7% |
| | 3.Sınıf | 43 | 16 | 59 |
| | | 19,1% | 7,1% | 26,2% |
| | 4.Sınıf | 36 | 24 | 60 |
| | | 16,0% | 10,7% | 26,7% |
| Toplam | | 142 | 83 | 225 |
| | | 63,1% | 36,9% | 100% |

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının % 63,1'ini kadın; % 36,9'unu ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 28,4'ü 1. sınıf; % 18,7'si 2. sınıf; % 26,2'si 3. sınıf ve % 26,7'si 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen ve 41 maddeden oluşan "*Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma verileri 2019 yılı Kasım ayı içinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 225 sosyal bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerini ortaya çıkaracak şekilde oluşturulmuştur. Ölçek, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert olarak düzenlenmiştir. Çevik ve Şentürk (2019) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak saptanmıştır. Boyutların iç tutarlılık katsayıları ise;

1. Boyut (Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri): ,86
2. Boyut (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri): ,77
3. Boyut (Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri): ,80
4. Boyut (Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri): ,48
5. Boyut (Kariyer Bilinci): ,82 olarak saptanmıştır.

### Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin farklı değişkenler açısından belirlenmeye çalışıldığı araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS Paket programdan yararlanılmıştır. Verilerin parametrik test koşullarından olan normal dağılıma uygunluk şartını sağlayıp sağlamadığının tespiti için Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiş ve verilerin parametrik dağılım gösterdiği görülmüştür (p>,05). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

**Tablo 3.**

Verilere İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| N | $\bar{X}$ | Ss | Z | p |
|---|---|---|---|---|
| 225 | 3,918 | ,428 | ,825 | ,503 |

Çalışmada elde edilen bulgular aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve Tek yönlü ANOVA testi aracılığı ile çözümlenmiş ve verilerin anlamlı olup olmadığı 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların aralığını belirlemek amacıyla 5 sütun 4 aralık mantığından hareket edilmiştir. Bu aralığın değeri 4/5= 0.8'dir. Buna göre:

1.00 - 1.79 arası Hiç
1.80 - 2.59 arası Düşük
2.60 – 3.39 arası Kısmen
3.40 – 4.19 arası Yeterli
4.20 – 5.00 arası Çok İyi şeklinde ifadelendirilebilir.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesi ile alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın problemi olan "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?" sorusuna cevap bulmak için verilerin aritmetik ortalaması hesaplanmıştır.

**Tablo 4.**
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları 21. Yüzyıl Becerileri

| Boyutlar | Ölçek Maddeleri | N | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri** | 1. Öğrenmeye karşı meraklıyım. | 225 | 4,43 | ,651 |
| | 2. Yeni ve farklı fikirleri dinlemeyi severim. | 225 | 4,46 | ,731 |
| | 3. Mevcut bilgiler dışında yeni bilgiler edinmeye yönelik çaba gösteririm. | 225 | 4,18 | ,724 |
| | 4. Ülkemizde ve dünyada meydana gelen yenilikleri takip ederim. | 225 | 3,94 | ,861 |
| | 5. Dünyadaki değişim ve yeniliklere yönelik fikir sahibiyim. | 225 | 3,80 | ,871 |
| | 6. Çeşitli kaynakları takip ederek farklı bilgiler ve fikirler edinirim. | 225 | 4,05 | ,779 |
| | 7. Güvenilir kaynaklardan araştırma yaparak yeni bilgiler edinmeyi severim. | 225 | 4,13 | ,755 |
| | 8. Günlük hayatta ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğumu fark ederim. | 225 | 4,13 | ,767 |
| | 9. İhtiyaç duyduğum bilgiye doğru kaynaklardan ulaşırım. | 225 | 3,95 | ,814 |
| | 10. Elde ettiğim bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırırım. | 225 | 4,01 | ,878 |
| | 11. Edindiğim ve doğruluğuna emin olduğum bilgileri günlük hayatımda etkili bir şekilde kullanırım. | 225 | 4,07 | ,781 |
| | 12. Doğruluğuna emin olduğum bilgileri çevremdekilere aktarırım. | 225 | 4,23 | ,818 |
| | 13. Yazılı, işitsel ve görsel kaynakları düzenli takip ederim. | 225 | 3,83 | ,958 |
| | 14. TV programlarının öncesinde programın hangi kitleye hitap ettiğini belirten akıllı işaret sembollerinin anlamlarını bilirim. | 225 | 3,97 | ,970 |
| | 15. Teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ederim. | 225 | 3,80 | ,929 |
| **Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri** | 16. Bana anlatılan her bilginin doğru olduğuna inanırım. * | 225 | 4,04 | 1,177 |
| | 17. Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem. * | 225 | 3,86 | 1,217 |
| | 18. Beni eleştiren insanlardan hoşlanmam. * | 225 | 3,72 | 1,170 |
| | 19. Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim. * | 225 | 4,16 | 1,102 |
| | 20. Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum. * | 225 | 3,96 | 1,091 |
| | 21. Karşılaştığım sorunlarla mücadele etmek yerine sorunu görmezden gelirim. * | 225 | 3,98 | 1,099 |
| **Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri** | 22. Çalışmalarımı genellikle istekli, coşkulu ve enerjik bir şekilde sürdürürüm. | 225 | 3,68 | ,969 |
| | 23. Karşılaştığım olumsuz durumları fırsata dönüştürürüm. | 225 | 3,48 | ,986 |
| | 24. Zamanı iyi planlar ve yönetirim. | 225 | 3,50 | 1,069 |
| | 25. Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım. | 225 | 3,64 | ,880 |
| | 26. Karmaşık ve zor işlerle uğraşmayı severim. | 225 | 3,37 | 1,177 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 27. Yoğun bir merak duygusuyla her şeyi gözlemler ve incelerim. | 225 | 3,65 | 1,028 |
| | 28. İnsanların hayatını kolaylaştıracak yöntem ve teknikler üzerine düşünürüm. | 225 | 3,71 | ,954 |
| | 29. Alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirleri üretir ve uygularım. | 225 | 3,55 | ,962 |
| | 30. Gelecekte dünyada ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar hakkında düşünür ve buna yönelik araştırmalar yaparım. | 225 | 3,36 | ,990 |
| | 31. Geliştirdiğim ürünleri çevremdekilere rahatlıkla sunarım. | 225 | 3,60 | ,958 |
| **Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri** | 32. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya çalışırım. | 225 | 3,98 | 1,062 |
| | 33. Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım. | 225 | 3,48 | 1,114 |
| | 34. Kendimle birlikte çevremdeki kişilerin yeteneklerini geliştirmelerini katkıda bulunurum. | 225 | 3,72 | ,996 |
| | 35. Grup çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünürüm.* | 225 | 3,32 | 1,425 |
| **Kariyer Bilinci** | 36. Bana verilen görevi başarıyla yerine getirmek için gayret gösteririm. | 225 | 4,29 | ,884 |
| | 37. Gelecekte sahip olmak istediğim mesleğe ilişkin bir kararım vardır. | 224 | 4,16 | 1,036 |
| | 38. Mesleklerin özelliklerini araştırarak kendime en uygun mesleği belirlemeye çalışırım. | 225 | 4,17 | ,979 |
| | 39. Gelecekte yapacağım meslekte başarılı olmayı isterim. | 225 | 4,48 | ,807 |
| | 40. Hayatımın bu evresinde aldığım kararların, geleceğime yön vereceğinin farkındayım | 225 | 4,41 | ,927 |
| | 41. Kişisel gelişimime ve gelecekteki kariyerime katkı sağlayacak fırsatları değerlendiririm. (staj, kurs, kongre, seminer, eğitim vb.) | 225 | 4,26 | 1,056 |

* Ters madde

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine ölçeğin genelinde "yeterli" ve "çok iyi" düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Bu noktadan hareketle genel anlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu; ölçeğin boyutları açısından değerlendirildiğinde ise "kariyer bilinci" boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan "girişimcilik ve inovasyon becerileri" boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

**Alt Problemlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın alt problemleri olan "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri cinsiyete, sınıf düzeyine, GANO'ya, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına cevap bulmak için verilerin aritmetik ortalaması alınmış değişkenlerin özelliklerine göre bağımsız gruplar için t Testi ve Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

**Tablo 5.**
Cinsiyet Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| | N | $\bar{X}$ | Ss | Sh | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 142 | 3,94 | ,401 | ,033 | 223 | 1,098 | ,273 |
| Erkek | 83 | 3,87 | ,471 | ,051 | | | |

Tablo-5'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t=1,098_{223}$, $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 6.**
Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Betimsel Veriler

| | N | $\bar{X}$ | Ss | Sh |
|---|---|---|---|---|
| 1.Sınıf (a) | 64 | 3,76 | ,514 | ,064 |
| 2.Sınıf (b) | 42 | 3,93 | ,366 | ,056 |
| 3.Sınıf (c) | 59 | 3,95 | ,329 | ,042 |
| 4.Sınıf (d) | 60 | 4,03 | ,417 | ,053 |
| Toplam | 225 | 3,91 | ,428 | ,028 |

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf seviyesiyle doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna göre 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalaması 3,76; 2. sınıf öğretmen adaylarının ortalaması 3,93; 3. sınıf öğretmen adaylarının ortalaması 3,96 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalaması 4,03'dür.

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gözlenirken

(p=,004); ölçek boyutlarına bakıldığında 1. Boyut (Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri) ve 3. Boyutta (Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri) anlamlı farklılık görülmezken, 2. Boyut (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri), 4. Boyut (Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri) ve 5. Boyutta (Kariyer Bilinci) anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 7.**
Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| | | KT | sd | KO | F | p | Anlamlı Fark Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ölçek Geneli | Gruplar arası | 2,408 | 3 | ,803 | 4,574 | ,004* | a-d |
| | Gruplar içi | 38,785 | 221 | ,175 | | | |
| | Toplam | 41,193 | 224 | | | | |
| 1. Boyut | Gruplar arası | 1,396 | 3 | ,465 | 1,999 | ,115 | - |
| | Gruplar içi | 51,439 | 221 | ,233 | | | |
| | Toplam | 52,835 | 224 | | | | |
| 2. Boyut | Gruplar arası | 15,275 | 3 | 5,092 | 9,226 | ,000* | a-b |
| | Gruplar içi | 121,963 | 221 | ,552 | | | a-c |
| | Toplam | 137,238 | 224 | | | | a-d |
| 3. Boyut | Gruplar arası | 1,813 | 3 | ,604 | 1,654 | ,178 | - |
| | Gruplar içi | 80,719 | 221 | ,365 | | | |
| | Toplam | 82,532 | 224 | | | | |
| 4. Boyut | Gruplar arası | 5,335 | 3 | 1,778 | 3,454 | ,017* | a-c |
| | Gruplar içi | 113,800 | 221 | ,515 | | | |
| | Toplam | 119,135 | 224 | | | | |
| 5. Boyut | Gruplar arası | 5,235 | 3 | 1,745 | 3,768 | ,011* | a-d |
| | Gruplar içi | 102,325 | 221 | ,463 | | | |
| | Toplam | 107,560 | 224 | | | | |

$p < ,05$

Farklı bir anlatımla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ile girişimcilik ve inovasyon becerileri üzerinde etki etmezken; eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ile kariyer bilinçleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu bulgudan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin 21. Yüzyıl becerilerini kazanmalarına olumlu etki ettiği söylenebilir. Farklı bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans dönemlerinde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar aldıkları eğitimin 21. Yüzyıl becerilerini kazanmalarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

**Tablo 8.**
GANO Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Betimsel Veriler

| | N | $\overline{X}$ | Ss | Sh |
|---|---|---|---|---|
| 0-1,99 | 49 | 3,84 | ,362 | ,051 |
| 2,00-2,50 | 41 | 3,86 | ,450 | ,070 |
| 2,51-2,99 | 89 | 3,91 | ,439 | ,046 |
| 3,00 ve üzeri | 46 | 3,95 | ,461 | ,068 |
| Toplam | 225 | 3,91 | ,428 | ,028 |

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri ortalamalarının genel akademik ortalama (GANO) değişkenine göre büyük ölçüde doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna göre GANO'su 0-1,99 aralığında olan öğretmen adaylarının ortalaması 3,84; GANO'su 2,00-2,50 aralığında olan öğretmen adaylarının ortalaması 3, 87; GANO'su 2,51-2,99 aralığında olan öğretmen adaylarının ortalaması 3,91 ve GANO'su 3,00 ve üzeri olan öğretmen adaylarının ortalaması 3,95'dir.

**Tablo 9.**
GANO Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| | KT | Sd | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | ,191 | 3 | ,064 | | |
| Gruplar içi | 41,003 | 221 | ,186 | ,342 | ,795 |
| Toplam | 41,193 | 224 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin GANO'ya göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel akademik ortalamaları 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarını etkilememektedir.

**Tablo 10.**
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Betimsel Veriler

| | N | $\overline{X}$ | Ss | Sh |
|---|---|---|---|---|
| İlkokul | 117 | 3,83 | ,409 | ,037 |
| Ortaokul | 52 | 3,88 | ,458 | ,063 |
| Lise ve üzeri | 56 | 3,91 | ,445 | ,059 |
| Toplam | 225 | 3,91 | ,428 | ,028 |

Tablo 10 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre büyük ölçüde doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilkokul olan öğretmen adaylarının ortalaması 3, 83; anne eğitim

durumu ortaokul olan öğretmen adaylarının ortalaması 3,88; anne eğitim durumu lise ve üzeri olan öğretmen adaylarının ortalaması ise 3,91'dir.

**Tablo 11.**
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| | KT | sd | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | ,107 | 2 | ,054 | | |
| Gruplar içi | 41,086 | 222 | ,185 | ,289 | ,749 |
| Toplam | 41,193 | 224 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim durumları 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarını etkilememektedir.

**Tablo 12.**
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Betimsel Veriler

| | N | $\overline{X}$ | Ss | Sh |
|---|---|---|---|---|
| İlkokul | 66 | 3,88 | ,476 | ,058 |
| Ortaokul | 77 | 3,89 | ,388 | ,044 |
| Lise ve üzeri | 82 | 3,96 | ,426 | ,047 |
| Toplam | 225 | 3,91 | ,428 | ,028 |

Tablo 12 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerileri ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre büyük ölçüde doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna göre baba eğitim durumu ilkokul olan öğretmen adaylarının ortalaması 3, 89; baba eğitim durumu ortaokul olan öğretmen adaylarının ortalaması 3, 90; baba eğitim durumu lise ve üzeri olan öğretmen adaylarının ortalaması ise 3,96'dır.

**Tablo 13.**
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| | KT | sd | KO | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | ,230 | 2 | ,115 | | |
| Gruplar içi | 40,963 | 222 | ,185 | ,623 | ,537 |
| Toplam | 41,193 | 224 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumları 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarını etkilememektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine çalışma genelinde "yeterli" ve "çok iyi" düzeyinde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer bulan gerek genel becerilere gerekse 21. Yüzyıl becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Murat (2018) ve Çolak (2019) tarafından öğretmen adayları, Gülen (2013) tarafından da ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmada çıkan sonucu desteklemektedir. Öte yandan çalışmada en yüksek ortalamanın "kariyer bilinci" boyutunda çıkması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerine getirecekleri mesleğe yönelik bir farkındalık ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. A. Murat (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının "yaşam ve kariyer becerileri" boyutuna katılımcıların ortanın üstü bir düzeyde ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmış. Bununla birlikte en düşük ortalamanın "girişimcilik ve inovasyon becerileri" boyutunda çıkması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenme ve yaratıcılık noktasında kısmi eksikliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21.Yüzyıl becerilerine sahip olmalarında sınıf düzeylerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları lisans eğitimlerinin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmalarını etkilediği söylenebilir. Çünkü araştırmada çıkan sonuç incelendiğinde en yüksek ortalamaya 4. sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarına 1.sınıftan 4. sınıfa kadar becerilere yönelik verilen eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırma boyutları açısından bakıldığında eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda farklılığın çıkması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin bir boyutunu oluşturan üst düzey düşünme becerilerine sahip olduklarını da ortaya koymaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl

becerilerine sahip olmaları üzerinde cinsiyet etkisinin olmadığı söylenebilir. Güler (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Karakaş (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada ise öğrencilerin 21. yüzyıl beceri puanlarının, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmalarında üst öğrenme dönemlerinde cinsiyet etkisinin azaldığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerine GANO, anne ve baba eğitim düzeylerinin etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gerek genel akademik ortalama gerekse anne baba eğitim durumları ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının GANO ve anne - baba eğitim durumlarının artmasının 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini artırdığı ancak bunun anlamlı farklılığa yol açacak düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin bazı boyutlarda ortalamalarının düşük olmasından hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarına verilen lisans eğitimlerinde 21. Yüzyıl becerilerine yönelik dar bağlamda gerek teorik gerekse teorik ve uygulamalı olacak şekilde seçmeli derslerin eklenmesi önerilmektedir. Geniş bağlamda ise sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı kapsamında 21. Yüzyıl becerilerini kapsayan zorunlu derslere yer verilmesi önerilmektedir. Öte yandan içinde bulunulan çağda hemen her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da değişimlerin hızlı yaşandığı gerçeğinden hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik ve inovasyon becerilerinde görülen kısmi eksikliğin daha büyük boyutlara ulaşmasının önüne geçecek içerikte eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Ablak, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Programındaki Becerilere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atakişi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerini Esas Alan Bilgi Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli*

*Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 49-64. Doi: 10.7827/TurkishStudies.12922

Belet-Boyacı, Ş.D. & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 708-738. Doi: 10.18039/ajesi.578170

Bialik, M. & Fadel, C. (2015). Skills for the 21st Century: What should students learn?. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Skills_FINAL_June2015.pdf, Erişim tarihi: 07.06.2020

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. , Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemler* (26. Baskı). Pegem.

Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 845-874. Doi: 10.29299/kefad.2019.20.02.010

Creswell , J. W. (2013). *Research design (S. B. Demir, Çev. Ed.).* Eğiten Kitap.

Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. *14*(1), 11-28. Doi: 10.18844/cjes.v14i1.3506

Çolak, M. (2018). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersinin 21.Yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kayseri ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolak, M. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century skills*. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=6CF8C839C52384F6B3D64F50A2D4C214?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf, Erişim tarihi: 17.08.2020.

Ecevit, T. & Kaptan, F. (2019). 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Advance online publication. Doi: 10.16986/HUJE.2019056328.

Güler, Y. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz-Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz,* 272, 7-24.

Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21.Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Basım). Nobel.

Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 4(2),* 354-363.

Larson, L.C. & Miller T. N. (2011) 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record,* 47(3), 121-123. Doi: 10.1080/00228958. 2011.10516575.

Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları ile STEM'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Murat, M. (2018). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic Dergisi, 8 (7),* 355-362. Doi: 10.7827/TurkishStudies.5236

Önür, Z. & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9(3),*627-648. Doi:10.24315/tred.528501

Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Güdülerine, Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine ve Yürütücü Bilişlerine Olan Etkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51 (1), 183-201*. Doi: 10.30964/auebfd.405860.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ekim 2020
Yıl 13, Sayı XLVIII, ss.3335-3371.

Journal of History School (JOHS)
October 2020
Year 13, Issue XLVIII, pp.3335-3371.

**DOI No:** http://dx.doi.org/10.29228/Joh.44098

**Makale Türü:** Araştırma makalesi
**Geliş Tarihi:** 08.06.2020
**Kabul Tarihi:** 27.08.2020
**On-line Yayın:** 26.10.2020

**Article Type:** Research article
**Submitted:** 08.06.2020
**Accepted:** 27.08.2020
**Published Online:** 26.10.2020

**Atıf Bilgisi / Reference Information**
Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2020). Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Öğretmen Adaylarının Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Journal of History School,* 48, 3335-3371.

# ANA DİLİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI[1]

**Ümit YILDIZ[2] & Gülsüm SERTOĞLU[3]**

## Öz

Bu çalışmanın amacı, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemektir. Betimsel nitelikteki çalışmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ege ve Akdeniz Bölgelerinden iki devlet üniversitesinin, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 80 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, amaçlı örneklem bağlamında belirlenen 80 öğretmen adayından yapılandırılmış yazılı görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla incelenerek Türkçe öğretmen adaylarının, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi süreçlerine yönelik öz yeterlik algıları bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adayları, Türkçe dil bilgisi hakimiyetine yönelik kendilerini büyük oranda yeterli hissettiklerini ve lisans düzeyindeki Türkçe dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Adayların Türkçe dil bilgisi hâkimiyetlerine 3. ve 4. sınıf düzeyinde karşılaştırmalı olarak bakıldığında ise her iki sınıf düzeyinde de kendilerini yeterli hissettikleri görülmüştür. Diğer yandan öğretmen

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu çalışma, 20-22 Nisan 2019 tarihleri arasında Antalya'da "2. Uluslararası Yönetim ve Sosyal Bilimler Kongresi"nde sunulan bildiriden genişletilerek üretilmiştir.

[2]Doç. Dr., Türkçe Eğitimi, MEB, umityildiztr@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0415-8051
[3]Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkçe Eğitimi, Pamukkale Üniversitesi, gulsumsertoglutr@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9911-9535

adaylarının, ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisi ve bunları uygulama bağlamında ana dilinde kendilerini yeterli görürken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli görmedikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadili olarak Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmen adayları, Dil bilgisi öğretimi, Öz yeterlik.

## In the Context of Turkish Language Education as A Native and Foreign Language, Turkish Language Teacher Candidates' Self-efficacy Perceptions of Teaching Grammar

### Abstract

The purpose of this paper is to determine the self-efficacy perceptions of Turkish Language Teacher candidates towards teaching grammar in the context of Turkish language teaching as a native and foreign language. Data, in this descriptive study, have been collected through interview, which is one of the qualitative data collection methods. 80 Turkish language teacher candidates, which were studying Turkish Language Teaching (BA) from two state universities in Aegean and Mediterranean regions of Turkey in 2018-2019 educational year, have been formed the sample of this study. Data have been collected via structured written interview form from 80 teacher candidates decided through purposeful sample method. Collected data, investigated through content analysis method by researchers, have been evaluated in terms of Turkish language teacher candidates' self-efficacy perceptions towards the processes of teaching grammar of Turkish as a native and foreign language comparatively. As a result, teacher candidates have stated that they felt themselves considerably sufficient about Turkish grammar and Turkish grammar courses at university have helped their mastery of grammar. When their junior and senior year Turkish grammar mastery has been analyzed comparatively, it has been seen that they felt confident at both levels. On the other hand, it has been determined that teacher candidates did not see themselves sufficient enough in teaching Turkish as a foreign language, although they did as a native language in terms of approaches, methods or techniques and their applications which are/can be used in teaching Turkish grammar.

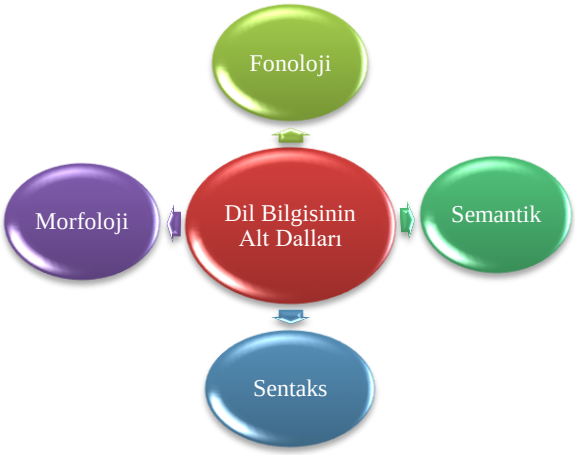
**Keywords:** Teaching Turkish as a Native Language, Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish language teacher candidates, Teaching grammar, Self efficacy.

# GİRİŞ

Dili oluşturan yapıların küçükten büyüğe doğru sesler, heceler, sözcükler, tümceler ve metinler olduğunu söylemek mümkündür. Bu yapıların belli kurallar dahilinde bir araya gelmesiyle de dil bilgisi olgusu ortaya çıkmaktadır. Latince "grammatica" sözcüğünden gelmekte olan dil bilgisi, harfleri okuma yazma

sanatı olarak ele alınmaktadır. Kurallar bütünü olarak kabul gören dil bilgisi; günümüzde dilin ses, biçim, tümce ve metin yapısını inceleme ve yapıların kullanımlarını/görevlerini açıklama bağlamında geniş bir alan haline gelmiştir (Güneş, 2016).

Şekil 1'de dil bilgisinin bazı alt dallarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.




**Şekil 1.** Dil Bilgisinin Bazı Alt Dalları (Finegan, 1989'dan uyarlanmıştır.)

Finegan (1989) dil bilgisinin alt dalları için (Fonoloji, morfoloji, semantik ve sentaks.) "bir sözcüğü bilmek için sahip olunması gereken dört bilgi" ifadesini kullanmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu alt dalların anlamlarını şu şekilde açıklamaktadır: Fonoloji, sözcükte bulunan sesler ve bu seslerin sıralanışı; semantik, sözcüğün anlamı; sentaks, sözcüğün yapısal olarak hangi kategoriye ait olduğu (isim, sıfat vb.) ve bir tümce içinde sıralanışı; morfoloji, sözcüklerin oluşumu.

Günümüzde ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi farklı biçimlerde yapılabilmektedir. Genel anlamda dil bilgisi öğretiminin dinleme, okuma, yazma, konuşma öğrenme alanlarını destekleyecek ve söz konusu becerilerin uygulanmasına olanak sağlayacak biçimde yapılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi teorik bilgilerin doğrudan verildiği bir alan olmaktan ziyade bilgilerin uygulama boyutunda kullanılabilmesine olanak sağlayacak biçimde ele alınmalıdır (MEB, 2006:7).

Hudson (1992), dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini aşağıda görüldüğü gibi sıralamaktadır:

a. "Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak,

b. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak,
c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak,
d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak,
e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak,
f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek,
g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak,
h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
i. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek." (Akt. Aydın, 1997: 24).

Dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan dil bilgisi öğretiminin, günlük hayatla ilişkilendirilerek, ezberci sistemden uzak ve metinlerden hareketle yapılması öncelenmelidir (Temizkan, 2012). Dil bilgisi öğretimini çağdaş düzeye taşımak için ders kitapları ve öğretim programlarının düzenlenmesinin yanında Türkçe öğretmenlerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Türkçe öğretmenlerine düşen bu göreve karşılık, dilbilimciler de dil öğretiminde dilbilim kuramlarını uygulamayı ve bu kuramları öğretmenlere tanıtmayı amaç edinmelidir (Aydın, 1999).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan temel yaklaşımlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımları olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2018; Çolak, 2013). Güneş'e (2013) göre, yapılandırıcı dil öğretiminde öğrencinin derslere etkin ve aktif olarak katılması sağlanır. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek aktif bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılır. Ayrıca, derslerde öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılır (Soru sorma, eleştirel düşünme, sorunlara çözüm önerileri bulma, ilgi ve merak uyandırma gibi.).

Dil öğretiminde kullanılan düz anlatım, dramatizasyon, tartışma gibi yöntemler ve bilgisayarla öğretim, balık kılçığı, mikro öğretim gibi tekniklerle öğrenme ortamları desteklenerek süreçler zenginleştirilir.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan dil bilgisi çeviri, doğrudan, işitsel/dilsel, sessiz yol, telkin, grupla dil öğretimi, toplu fiziksel tepki, iletişimsel, içerik temelli dil öğretimi, görev temelli dil öğretimi (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011) gibi dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri içinde iletişimsel yaklaşım diğerlerine göre sık kullanılan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaylı ve Yaylı'ya (2014) göre dil bilgisini sadece yapı öğretimi boyutunda görmeyip işlev ve yapıyı birlikte ele alan iletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde devrim niteliğinde bir yere sahiptir. Ayrıca, iletişimsel yaklaşıma göre dilin sadece yapı boyutuyla değil, iletişimsel işlevleri ile birlikte göz önünde bulundurulması gerekir.

Son dönemlerde, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir (Şengül, 2018; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2014; Mete ve Gürsoy, 2013; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Çetinkaya, 2007). Mete'ye (2012) göre, öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısına etkisinin anlaşılması ile birlikte, özellikle 1980'lerden itibaren, öğretmen niteliğinin öğrenci üzerindeki etkisini kanıtlayan çalışmaların sayısı gözle görülür biçimde artmıştır.

MEB (2017) öğretmenlerin, mesleklerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için taşımaları gereken bilgi, beceri ve tutumları öğretmen yeterlikleri olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olmasının öğrenci başarılarının arttırılmasıyla doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Köksal'a (2008) göre yeterlik olgusu, öğretmenlerde bulunması beklenen niteliklerin arttırılması için sahip olunması gereken bir olgudur. MEB (2017) tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" kılavuzunda, öğretmen yeterlikleri ayrı ayrı alanlar olarak belirlenmemiştir. Aksine kılavuzda yer alan temel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi de eklenerek bütünsel bir yaklaşım oluşturmak amaçlanmıştır. Söz konusu yeterlik alanlarına ilişkin bilgilere Şekil 2'de yer verilmiştir.

**Şekil 2.** MEB Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları

Öğretmen yeterliklerinin ele alındığı çalışmalar ile ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların nicelik açısından arttığı gözlense de ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı çalışmaların sayısının

literatürde sınırlı olduğu göz önüne alındığında, mevcut nitel çalışmanın sonuçlarının alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de iki devlet üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemektir. Çalışmada, öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik öz yeterlik algıları; dil bilgisi hakimiyetlerine, yaklaşım/yöntem/teknik bilgilerine ve yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri uygulama düzeylerine yönelik görüşleri bağlamında algılarını belirlemek üzere araştırılmıştır.

**Alt Problemler**

Bu çalışmada, Türkiye'de iki devlet üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan Türkçe öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkçe öğretmen adaylarının;

1. Türkçe dil bilgisi hakimiyetleri bağlamında öz yeterlik algıları nelerdir ve sınıf düzeylerine (3. ve 4. sınıf) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım/yöntem/teknik bilgisi bağlamında öz yeterlik algıları nelerdir ve sınıf düzeylerine (3. ve 4. sınıf) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri uygulama düzeyleri bağlamında öz yeterlik algıları nelerdir ve sınıf düzeylerine (3. ve 4. sınıf) göre farklılaşmakta mıdır?

**Çalışmanın Önemi**

İlgili alanyazın tarandığında ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nitel çalışmanın, alanyazına bu bağlamda katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

**Çalışmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'de iki devlet üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan kırkar, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adayı ile sınırlıdır. Çalışmanın daha geniş kitlelere

uygulanması sağlanabilir. Çalışmada yapılandırılmış yazılı görüşme formu dışında veri toplama aracı kullanılmamıştır. Veri toplama sürecine anket, ölçek, gözlem gibi araçların eklenmesi ile derinlemesine veri toplanabilir.

**Şekil 3.** Çalışmanın Alt Problemlerine Yönelik Bilgiler

## YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri kaynakları ve veri toplama araçlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu nitel araştırmada, veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış yazılı görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın yaklaşımını belirleyen nitel araştırma desenlerinde sınırları kesinleşmiş bir yönlendirme söz konusu değildir. Bu bağlamda, nitel desenler araştırmacının çalışmaya esnek biçimde yaklaşabilmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülen bu çalışmada, Ege ve Akdeniz Bölgelerindeki iki devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız ancak farkında olduğumuz olgular üzerinde duran olgubilim çalışmalarının (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Cropley,

2002) amacı bir olguyla ilgili kişisel görüşleri, daha genel bir düzeye taşımaktır (Creswell, 2007).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'de iki devlet üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 80, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, belli niteliklere sahip olan gözlem birimleriyle çalışılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın katılımcı grubu belirlenirken çalışmaya gönüllülük esasında katkı sağlayan tüm katılımcılar, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarından seçilmiştir. Diğer yandan çalışmaya; lisans düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi ve dil bilgisi derslerini almış/almakta olan öğretmen adayları dahil edilmiştir. Araştırmada katılımcılar, kimliklerinin gizliliği doğrultusunda Ö1, Ö2, …, Ö80 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar, Ö1-Ö40 arası üçüncü sınıf; Ö41-Ö80 arası dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarını temsil edecek biçimde belirlenmiştir. Diğer yandan Ö1-Ö20 ve Ö41-Ö60 olarak kodlanan katılımcılar Akdeniz bölgesindeki devlet üniversitesinden; Ö21-Ö40 ve Ö61-Ö80 olarak kodlanan katılımcılar ise Ege bölgesindeki devlet üniversitesinden çalışmaya katılan öğretmen adaylarını ifade etmektedir. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

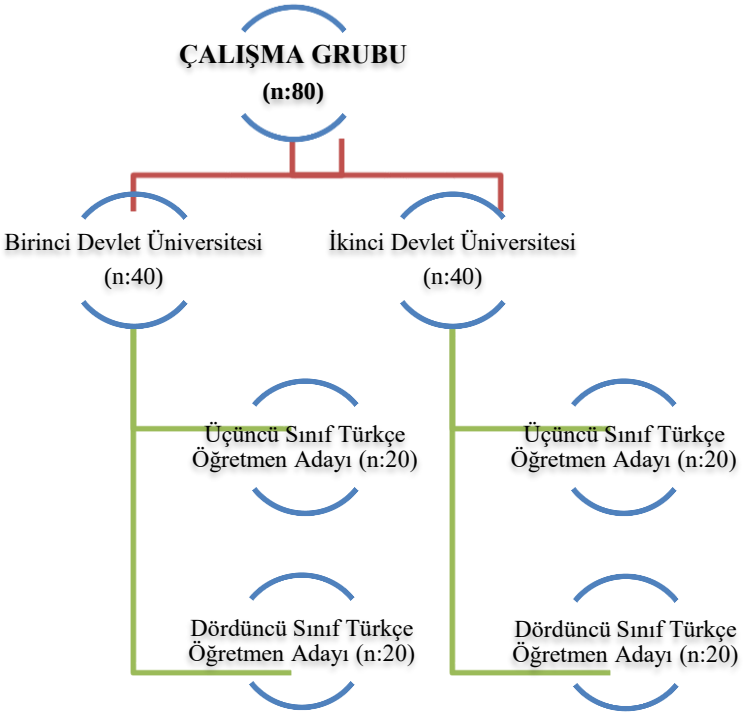
Tablo 1'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda, çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmen adaylarının büyük kısmının (% 71,3) kadın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşlarının genel olarak 20-21 yaş (% 49,3) aralığında sıklaştığı görülmektedir. Katılımcılar, lisans düzeyinde Türkçe öğretmenliği programına devam etmekte olan 40 üçüncü sınıf ve 40 dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Ağırlıklı not ortalamalarına bakıldığında ise 2.00-3.00 aralığı düşük, 3.00-3.50 aralığı orta ve 3.50-4.00 aralığı yüksek düzeyde başarılı olarak değerlendirilirse, öğretmen adaylarının orta düzeyde (% 58,75) başarılı oldukları söylenebilir.

**Tablo 1.**
Katılımcılara Ait Bilgiler (Cinsiyet, Yaş, Sınıf, GANO)

| | | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 57 | % 71.3 |
| | Erkek | 23 | % 28.7 |
| Yaş | 20-21 yaş | 37 | % 49,3 |
| | 22-23 yaş | 29 | % 38,6 |
| | 24-34 yaş | 9 | % 12 |
| Sınıf | 3. Sınıf | 40 | % 50 |
| | 4. Sınıf | 40 | % 50 |
| GANO (Genel | 2.00-3.00 | 20 | % 25 |
| Ağırlıklı Not | 3.00-3.50 | 47 | % 58,75 |
| Ortalaması) | 3.50-4.00 | 13 | % 16,25 |

### Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Sözlü yapılandırılmış görüşme için kolay uygulanabilir ve ekonomik bir alternatif olan yapılandırılmış yazılı görüşme, katılımcılara davranışsal ve durumsal boyutta sorular sunar ve söz konusu soruları katılımcıların grup ortamında yazılı olarak yanıtlamalarına olanak sağlar (Whetzel, Baranowski, Petro, Curtin ve Fisher, 2003). Çalışmada kullanılan yazılı görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları oluşturulurken ilk aşamada ilgili literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada madde havuzundan çekilen maddeler ile form oluşturulmuş ve iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki uzmanla birlikte Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapmakta olan bir uzmanın görüşleri dahilinde forma son biçimi verilmiştir. Veriler, 80 Türkçe öğretmen adayından yazılı görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.




**Şekil 4.** Katılımcı Sayılarına Yönelik Bilgiler

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, Türkiye'de iki devlet üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek üzere Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmaya ait bulgular, Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan öğretmen adaylarının; Türkçe dil bilgisi hakimiyetleri, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım/yöntem/teknik bilgisi, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri uygulama düzeyleri bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik bulgular olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Katılımcılardan yazılı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanan veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırmada katılımcılar, kimliklerinin gizliliği doğrultusunda, Ö1-Ö40 arası üçüncü sınıf; Ö41-Ö80 arası dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarını temsil edecek biçimde kodlanmıştır. Katılımcılar görüşme sırasında Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine, dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım/yöntem/teknik bilgisine ve yaklaşım/yöntem/teknikleri uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarını ve dil bilgisi öğretimine yönelik görüşlerini/önerilerini beyan etmişlerdir. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde tabloları) aracılığıyla sunulmuştur. Diğer yandan, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan ifadelere yer verilerek tablolardaki bulgular desteklenmiştir. Bulguların yorumlanması sırasında 3. ve 4. sınıflara yönelik karşılaştırmalı tablolarda (Tablo 3, 7, 10, 13.) en yoğun frekansa sahip görüşlere, diğer tablolarda ise en düşük ve en yoğun frekanslı görüşlere odaklanılmıştır.

## Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Birinci alt problem çerçevesinde öğrencilerin Türkçe dil bilgisi hakimiyetleri bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik bulgulara Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 2.**
Katılımcıların Dil Bilgisi Hakimiyetine Yönelik Bulgular

| Türkçe dil bilgisi hâkimiyeti bağlamında kendini yeterli hissetme durumu | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Tamamen Yetersiz | Kısmen Yeterli | Yeterli | Oldukça Yeterli | Tamamen Yeterli |
| Frekans (f) | 3 | 15 | 32 | 25 | 5 |
| Yüzde (%) | % 3,75 | % 18,75 | % 40 | % 31,25 | % 6,25 |

Tablo 2'deki bulgular dikkate alındığında, Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisi hakimiyeti bağlamında kendilerini önemli oranda yeterli (% 40) hissettikleri görülürken öğrencilerden sadece üçünün (% 3,75) kendini Türkçe dil bilgisi hakimiyeti bağlamında tamamen yetersiz hissettiği görülmektedir.

**Tablo 3.**
Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisi Hâkimiyeti Bağlamında Kendilerini Yeterli Hissetmelerine Yönelik Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Karşılaştırmalı)

| Görüş | 3. sınıf | | 4. sınıf | |
|---|---|---|---|---|
| | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| Kendini yeterli hissedenler | 9 | Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20 | 5 | Ö21, Ö23, Ö30, Ö34, Ö40 |
| Kendini kısmen yeterli hissedenler | 6 | Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17 | 1 | Ö36 |
| Programda uygulama derslerinin eksik olduğunu ifade edenler | 4 | Ö2, Ö8, Ö9, Ö15 | - | |
| Üniversitede kendilerine sunulan dil bilgisi derslerinin ortaokul ve lisenin tekrarı gibi olduğunu düşünenler | 4 | Ö2, Ö5, Ö6, Ö15 | 1 | Ö34 |
| Dil bilgisine yönelik bilgilerini kendi çabalarıyla öğrendiğini ifade edenler | 4 | Ö4, Ö5, Ö6, Ö20 | 1 | Ö30 |
| Üniversite eğitiminin dil bilgisi hâkimiyetine katkı sağlamadığını düşünenler | 3 | Ö6, Ö16, Ö18 | - | |
| Dil bilgisi konusunda kendini geliştirmek isteyenler | 3 | Ö6, Ö16, Ö17 | 1 | Ö23 |
| Dil bilgisi hâkimiyetinin bilgi düzeyinde olduğunu ifade edenler | 3 | Ö7, Ö9, Ö15 | - | |
| Lisans düzeyinde dil bilgisi ders sayılarının ve saatlerinin yetersiz olduğunu düşünenler | 3 | Ö22, Ö33, Ö34 | - | |
| Üniversitede edindiği bilgilerin daha önce öğrendiklerini geliştirmesine yardımcı olduğunu düşünenler | 3 | Ö19, Ö5, Ö10 | 2 | Ö24, Ö32 |
| Üniversitede öğrendiklerinin şu andaki dil bilgisi hâkimiyetine katkı sağladığını düşünenler | 2 | Ö14, Ö15 | 5 | Ö24, Ö30, Ö38, Ö39, Ö40 |
| Bazı ayrıntılar hariç bütün dil bilgisi konularına hâkim olduğunu ifade edenler | 1 | Ö3 | 2 | Ö78, Ö35 |
| Dil bilgisi derslerine gereken önemin verilmediğini düşünenler | 1 | Ö3 | 2 | Ö22, Ö33 |
| Derslerde genellikle ödevlendirme yapılarak dil bilgisi konularının teorik düzeyde ele alındığını ifade edenler | 2 | Ö2, Ö8 | - | |
| Dil bilgisine özel ilgisi olanlar | 2 | Ö7, Ö10 | - | |
| Kendini yetersiz hissedenler | 1 | Ö2 | 1 | Ö21 |
| Teorik düzeyde ele alınan derslerin kalıcı olmadığını ifade edenler | 2 | Ö12, Ö13 | - | |

**Tablo 4**

Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisi Hâkimiyeti Bağlamında Kendilerini Yeterli Hissetmelerine Yönelik Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Birlikte)

| Görüş | 3. ve 4. sınıf | |
|---|---|---|
| | f | Öğrenci |
| Kendini yeterli hissedenler | 15 | Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö30, Ö34, Ö40 |
| Üniversitede öğrendiklerinin şu andaki dil bilgisi hakimiyetine katkı sağladığını düşünenler | 7 | Ö14, Ö15, Ö24, Ö30, Ö38, Ö39, Ö40 |
| Kendini kısmen yeterli hissedenler | 7 | Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö36 |
| Üniversitede kendilerine sunulan dil bilgisi derslerinin ortaokul ve lisenin tekrarı gibi olduğunu düşünenler | 5 | Ö2, Ö5, Ö6, Ö15, Ö34 |
| Üniversitede edindiği bilgilerin daha önce öğrendiklerini geliştirmesine yardımcı olduğunu düşünenler | 5 | Ö5, Ö10, Ö19, Ö32, Ö24 |
| Dil bilgisine yönelik bilgilerini kendi çabalarıyla öğrendiğini ifade edenler | 5 | Ö4, Ö5, Ö6, Ö20, Ö30 |
| Dil bilgisi konusunda kendini geliştirmek isteyenler | 4 | Ö6, Ö16, Ö17, Ö23 |
| Programda uygulama derslerinin eksik olduğunu ifade edenler | 4 | Ö2, Ö8, Ö9, Ö15 |
| Üniversite eğitiminin dil bilgisi hakimiyetine katkı sağlamadığını düşünenler | 3 | Ö6, Ö16, Ö18 |
| Lisans düzeyinde dil bilgisi ders sayılarının ve saatlerinin yetersiz olduğunu düşünenler | 3 | Ö22, Ö33, Ö34 |
| Bazı ayrıntılar hariç dil bilgisi konularına hakim olduğunu ifade edenler | 3 | Ö3, Ö35, Ö78 |
| Dil bilgisi derslerine gereken önemin verilmediğini düşünenler | 3 | Ö3, Ö22, Ö33 |
| Dil bilgisi hakimiyetinin bilgi düzeyinde olduğunu ifade edenler | 3 | Ö7, Ö9, Ö15 |
| Derslerde genellikle ödevlendirme yapılarak dil bilgisi konularının teorik düzeyde ele alındığını ifade edenler | 2 | Ö2, Ö8 |
| Dil bilgisine özel ilgisi olanlar | 2 | Ö7, Ö10 |
| Kendini yetersiz hissedenler | 2 | Ö2, Ö21 |
| Teorik düzeyde ele alınan derslerin kalıcı olmadığını ifade edenler | 2 | Ö12, Ö13 |

Tablo 4'te 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin (f:80) görüşleri birlikte sunulmuştur. Tablo 4'teki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin Türkçe dil bilgisi hakimiyeti bağlamında kendilerini yeterli hissetmelerine yönelik algılarının "yeterli hissedenler" (f:15), "üniversitede öğrendiklerinin şu andaki dil bilgisi hakimiyetine katkı sağladığını düşünenler" (f:7) ve "kendini kısmen yeterli hissedenler" (f:7) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe dil bilgisi hakimiyetleri bağlamında eklemek istediklerine yönelik yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz…" bölümüne verdikleri yanıtlardan doğrudan ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 5.**
Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisi Hakimiyetlerine Yönelik Diğer Görüşleri

| |
|---|
| *"Kendimi Türkçe dil bilgisi konusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ders anlatabilecek düzeyde görüyorum." (Ö1).* |
| *"Lise bilgilerimin üstüne yenisini koymadım." (Ö3).* |
| *"Bazı zor konular için ayrı dil bilgisi derslerinin açılmasını istiyorum." (Ö3).* |
| *"Dil bilgisi konusunda aldığım eğitimlerin yeterli olmadığını düşünüyorum." (Ö4).* |
| *"Üniversiteye kadar aldığım eğitim ve dil bilgisi konularına olan özel ilgimden dolayı kendimi bu konuda yeterli hissediyorum." (Ö7).* |
| *"Derslerde konular içselleştirilmeden, ezberci anlayışla anlatılıp geçilmektedir, üstünde durulmamaktadır." (Ö12).* |
| *"Ezberlemeyi önceleyen bir dil bilgisi eğitimi aldığımı düşünüyorum. Bu sebeple dil bilgisini sınavlara yönelik olacak şekilde öğrenip diğer durumlarda göz ardı ettiğimi düşünüyorum." (Ö20).* |
| *"Öz güvensiz olduğum için dil bilgisi konusunda yeterli değilim." (Ö21).* |
| *"Lisede verilen ezbere dayalı ve standart bilgilere karşın üniversitede aldığımız dil bilgisi derslerinde dil bilgisini sezerek, anlayarak, zihnimizde şematik olarak doğru şekilde yerleştirerek öğrendik. Bu olumlu sonucu elde etmemdeki en önemli etken dersi veren hocamızın yöntemi ve tekniğidir. Kalıcı bir öğrenmenin sonucunda nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilecek düzeyde olduğumu düşünüyorum." (Ö39).* |

Birinci alt problem çerçevesinde öğrencilerin lisans düzeyindeki Türkçe dil bilgisi derslerinin şu andaki Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine katkısı bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik bulgulara Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 6.**
Katılımcıların Lisans Düzeyindeki Dil Bilgisi Derslerinin Dil Bilgisi Hâkimiyetlerine Katkısına Yönelik Görüşleri

| Üniversite öğrenimi boyunca alınan dil bilgisi derslerinin mevcut Türkçe dil bilgisi hâkimiyetine katkısı | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Hiç Katkı Sağlamadı | Kısmen Katkı Sağladı | Katkı Sağladı | Oldukça Katkı Sağladı | Tamamen Katkı Sağladı |
| Frekans (f) | 8 | 29 | 27 | 11 | 5 |
| Yüzde (%) | % 10 | **% 36,25** | % 33,75 | % 13,75 | % 6,25 |

Tablo 6'daki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin önemli bir kısmının (% 36,25) üniversite öğrenimleri boyunca aldıkları dil bilgisi derslerinin mevcut Türkçe dil bilgisi hâkimiyetlerine kısmen katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerden sadece beşi (% 6,25) üniversite öğrenimi boyunca aldığı Türkçe dil bilgisi derslerinin mevcut dil bilgisi öğrenimine tamamen katkı sağladığını belirtmiştir.

Tablo 7'de 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin (f:80) görüşleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Tablo 7'deki bulgulara göre, 3. sınıf öğrencileri lisans düzeyindeki dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetlerine katkısına yönelik, üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin üniversite öncesi eğitimlerinde aldıkları derslerin sadece tekrarını sağlandığını (f:7) belirtmektedir. Diğer yandan 4. sınıf öğrencileri, üniversitede aldıkları eğitimin dil bilgisi hakimiyetlerine oldukça katkı sağladığını (f:5) ve lisans düzeyindeki dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetlerine katkı sağladığını (f:5) düşünmektedir.

**Tablo 7.**
Katılımcıların Lisans Düzeyindeki Dil Bilgisi Derslerinin Mevcut Dil Bilgisi Hâkimiyetlerine Katkısına Yönelik Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Karşılaştırmalı)

| | Görüş | 3.Sınıf | | 4. Sınıf | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| Katılımcıların Lisans Düzeyindeki Dil Bilgisi Derslerinin Dil Bilgisi Hakimiyetlerine Katkısına Yönelik Görüşleri | Üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin üniversite öncesi eğitimlerinde aldıkları derslerin sadece tekrarını sağlandığını ifade edenler | 7 | Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20 | - | |
| | Üniversitede aldığı eğitimin dil bilgisi hâkimiyetine oldukça katkı sağladığını düşünenler | 3 | Ö11, Ö14, Ö58, | 5 | Ö21, Ö23, Ö24, Ö39, Ö40 |
| | Lisans düzeyindeki dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hâkimiyetine katkı sağladığını düşünenler | - | | 5 | Ö30, Ö33, Ö35, Ö61, Ö69 |
| | Sözcük kökenleri hakkında bilgi edindiğini ifade edenler | 3 | Ö7, Ö8, Ö9 | 2 | Ö33, Ö34 |
| | Üniversitede dil bilgisinin öğretim boyutunun ele alınmadığını ifade edenler | 3 | Ö5, Ö8, Ö16 | 1 | Ö31 |
| | Üniversitede dil bilgisi konularının daha detaylı ele alındığını ifade edenler | 1 | Ö58 | 2 | Ö24, Ö38 |
| | Dil bilgisi konularının bildikleri varsayılarak işlenmeden geçildiğini ifade edenler | 1 | Ö1 | - | |
| | Üniversitede dil bilgisi derslerine ağırlık verilmediğini düşünenler | 1 | Ö3 | - | |
| | Üniversitede aldıkları eğitimin dil bilgisi hâkimiyetlerine tam olarak katkı sağlamadığını ifade edenler | 1 | Ö4 | 3 | Ö22, Ö31, Ö34 |
| | Dil bilgisi eğitiminin belli başlı zamanlarda aksadığını belirtenler | 1 | Ö4 | 1 | Ö32 |
| | Dil bilgisi derslerinin günümüze yaklaştırılarak işlenmesi gerektiğini ifade edenler | 1 | Ö6 | 1 | Ö22 |
| | Üniversitede öğrendiklerinin kalıcı olmadığını ifade edenler | 1 | Ö12 | - | |
| | Üniversitede dil bilgisi derslerinin teorik düzeyde işlendiğini ve öğrencilerin derste pasif kaldığını ifade edenler | 1 | Ö16 | 1 | Ö78 |
| | Dil bilgisinin akademik boyutta ele alınmasının dil bilgisi hakimiyetine katkı sağlamadığını düşünenler | - | | 1 | Ö74 |

**Tablo 8.**

Katılımcıların Lisans Düzeyindeki Dil Bilgisi Derslerinin Mevcut Dil Bilgisi Hâkimiyetlerine Katkısına Yönelik Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Birlikte)

| Görüş | 3. ve 4. Sınıf | |
|---|---|---|
| | f | Öğrenci |
| Üniversitede aldığı eğitimin dil bilgisi hakimiyetine oldukça katkı sağladığını düşünenler | 8 | Ö11, Ö14, Ö21, Ö23, Ö24, Ö39, Ö40, Ö58 |
| Üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin üniversite öncesi eğitimlerinde aldıkları derslerin sadece tekrarını sağladığını ifade edenler | 7 | Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20 |
| Lisans düzeyindeki dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetine katkı sağladığını düşünenler | 5 | Ö30, Ö33, Ö35, Ö61, Ö69 |
| Sözcük kökenleri hakkında bilgi edindiğini ifade edenler | 5 | Ö7, Ö8, Ö9, Ö33, Ö34 |
| Üniversitede dil bilgisinin öğretim boyutunun ele alınmadığını ifade edenler | 4 | Ö5, Ö8, Ö16, Ö31 |
| Üniversitede dil bilgisi konularının daha detaylı ele alındığını ifade edenler | 3 | Ö24, Ö38, Ö58 |
| Üniversitede aldıkları eğitimin dil bilgisi hakimiyetlerine tam olarak katkı sağlamadığını ifade edenler | 3 | Ö4, Ö22, Ö31 |
| Üniversitede dil bilgisi derslerinin teorik düzeyde işlendiğini ve öğrencilerin derste pasif kaldığını ifade edenler | 2 | Ö16, Ö78 |
| Dil bilgisi derslerinin günümüze yaklaştırılarak işlenmesi gerektiğini ifade edenler | 2 | Ö6, Ö22 |
| Dil bilgisi eğitiminin belli başlı zamanlarda aksadığını belirtenler | 2 | Ö4, Ö32 |
| Dil bilgisinin akademik boyutta ele alınmasının dil bilgisi hakimiyetine katkı sağlamadığını düşünenler | 1 | Ö74 |
| Dil bilgisi konularının bildikleri varsayılarak işlenmeden geçildiğini ifade edenler | 1 | Ö1 |
| Üniversitede dil bilgisi derslerine ağırlık verilmediğini düşünenler | 1 | Ö3 |
| Üniversitede öğrendiklerinin kalıcı olmadığını ifade edenler | 1 | Ö12 |

Tablo 8'de 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin (f:80) görüşleri birlikte sunulmuştur. Tablo 8'deki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin üniversite öğrenimi boyunca aldıkları dil bilgisi derslerinin şu andaki Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine katkısına yönelik algılarının "üniversitede aldığı eğitimin dil bilgisi hakimiyetine oldukça katkı sağladığını düşünenler" (f:8) ve "üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin üniversite öncesi eğitimlerinde aldıkları derslerin sadece tekrarını sağladığını ifade edenler" (f:7) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu bölümde, öğrencilerin üniversite öğrenimi boyunca aldıkları Türkçe dil bilgisi derslerinin şu andaki Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine katkısı bağlamında yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eklemek istediğiniz bir şey varsa

lütfen belirtiniz…" bölümüne verdikleri yanıtlardan doğrudan ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

Katılımcıların Lisans Düzeyindeki Dil Bilgisi Derslerinin Dil Bilgisi Hâkimiyetlerine Katkısına Yönelik Diğer Görüşleri

| |
|---|
| *"Dil bilgisinde kendimi alanım gereği ortaokul seviyesinde bir öğrenciye dil bilgisi öğretebilecek kadar yeterli hissediyorum. Anlam bilgisi, ses bilgisi gibi noktalarda bu işi yapabileceğimi düşünüyorum." (Ö11)* |
| *"Almış olduğumuz dil bilgisi dersleri az çok da olsa katkı sağladı. Fakat ortaokul ve lise düzeyi bilgilerinin üzerine de çok fazla katkısı olmadı. Öğretilen bilgiler lise düzeyinde lisans düzeyine yönelik fazla bilgi kazandırmadı." (Ö15).* |
| *"Lise yıllarımda dil bilgisine neredeyse hiç hakim değildim. Üniversite yıllarımda dil bilgisine olan ön yargım biraz hafifledi." (Ö17).* |
| *"Üniversite eğitimime başlamadan önce de dil bilgisi alanında kendimi başarılı buluyordum. Üniversiteye başladıktan sonra ise bu zamana kadar öğrendiğim bilgilerin temelinde yatan kuram, yöntem ve stratejilerden haberdar oldum." (Ö18).* |
| *"Burada almış olduğum dil bilgisi derslerinin bana kısmen katkısı olduğunu söyleyebilirim. Sözcük ve tümce bilgisi konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Üniversite öğrenimim boyunca aldığım eğitimi işin ehillerinden aldığım için kendimi şanslı hissediyorum." (Ö19).* |
| *"Bu bölümde aldığımız dil bilgisi derslerini aynı hocadan aldık ve aldığımız dersler lise ve ortaokul yıllarında aldığımız derslerin bir benzeriydi. Öğrenip öğrenmememiz göz ardı edildi. Dil bilgisi öğretiminde kendine has üslubu olan bizim öğrenmemizi de önceleyecek bir hocadan ders alma fırsatımız olmadı. Dil bilgisi konularının özetini çıkarmak gibi uygulamalar yaptırıldı ve bunlar öğrenmemizi sağlamadı. Dil bilgisi konusunda bulunduğumuz noktaya bireysel çalışmalarımız sonucunda geldiğimizi düşünüyorum." (Ö20).* |
| *"Tam olarak katkı sağlamamış olsa da bazı deneyimli hocalar sayesinde dil bilgisine felsefi bir bakış açısı kazandık ve etimolojinin önemli bir disiplin olduğunu öğrendik." (Ö30).* |
| *"Gayet iyi katkı sağladı. Hepsinin pratik yolunu öğrendim. Ama kendim öğrendim. Hocaların herhangi bir katkısı olmadı zaten olamaz da dil bilgisi konusunda kendi çabalarınla başarılı olursun." (Ö61).* |
| *"Ortaöğretim ve lisede görmediğimiz, tartışmalı olan kuralları gördük." (Ö75).* |

## İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

İkinci alt problem çerçevesinde öğrencilerin ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan / kullanılabilecek yaklaşımları / yöntemleri / teknikleri bilmeleri bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik bulgulara karşılaştırmalı olarak Tablo 10 ve Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 10**

Katılımcıların Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler Bağlamında Sahip Oldukları Bilgilere Yönelik Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Karşılaştırmalı)

| | Görüş | 3.Sınıf | | 4.Sınıf | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| Katılımcıların Ana Dili Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler Bağlamında Sahip Oldukları Bilgilere Yönelik Görüşleri | Ana dilinde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknikler bağlamında kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade edenler | 13 | Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö19, Ö42, Ö50, Ö54, Ö56 | 6 | Ö26, Ö62, Ö68, Ö71, Ö72, Ö77, |
| | Bu konuda yetkin/yeterli olduğunu düşünenler | 7 | Ö47, Ö49, Ö51, Ö52, Ö55, Ö58, Ö59 | 12 | Ö24, Ö31, Ö32, Ö34, Ö40, Ö65, Ö66, Ö69, Ö70, Ö72, Ö79, Ö80, |
| | Yaklaşım/yöntem/ teknik terimlerinin anlamlarını teorik olarak bildiğini düşünenler | 7 | Ö9, Ö15, Ö41, Ö45, Ö46, Ö50, Ö53 | 5 | Ö27, Ö61, Ö64, Ö67, Ö76 |
| | Ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşımlar / yöntemler / teknikler konusunda bilgi sahibi olmadığını düşünenler | 7 | Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17 | 5 | Ö21, Ö22, Ö29, Ö35, Ö37 |
| | Uygulama konusunda zorluk yaşayacağını düşünenler | 6 | Ö9, Ö16, Ö45, Ö46, Ö48, Ö50 | 2 | Ö27, Ö31 |
| | Kendilerine lisans düzeyinde yaklaşım/yöntem/teknik ile ilgili herhangi bir bilgi öğretilmediğini ifade edenler | 6 | Ö1, Ö2, Ö6, Ö12, Ö17, Ö19 | 2 | Ö21, Ö33 |
| | Orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünenler | 4 | Ö43, Ö44, Ö56, Ö60 | 2 | Ö28, Ö78 |
| | Bu konuda kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğunu düşünenler | 2 | Ö4, Ö54 | 4 | Ö30, Ö32, Ö35, Ö63 |

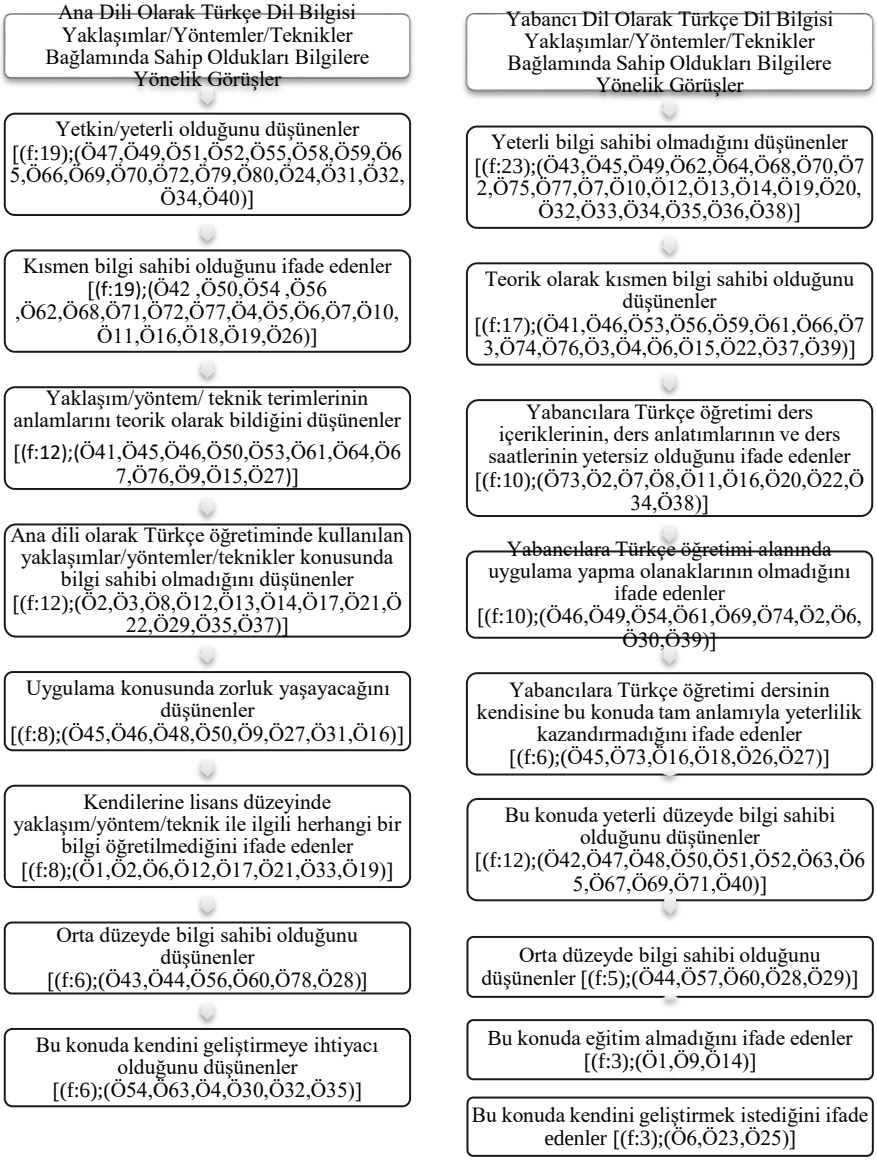
**Tablo 10'un devamı**

| | Görüş | 3.Sınıf | | 4.Sınıf | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler Bağlamında Sahip Oldukları Bilgilere Yönelik Görüşleri | Bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığını düşünenler | 10 | Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20, Ö43, Ö45, Ö49, | 13 | Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö62, Ö64, Ö68, Ö70, Ö72, Ö75, Ö77 |
| | Teorik olarak kısmen bilgi sahibi olduğunu düşünenler | 9 | Ö3, Ö4, Ö6, Ö15, Ö41, Ö46, Ö53, Ö56, Ö59 | 8 | Ö22, Ö37, Ö39, Ö61, Ö66, Ö73, Ö74, Ö76 |
| | Bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünenler | 6 | Ö42, Ö47, Ö48, Ö50, Ö51, Ö52 | 6 | Ö40, Ö63, Ö65, Ö67, Ö69, Ö71 |
| | Yabancılara Türkçe öğretimi ders içeriklerinin, ders anlatımlarının ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu ifade edenler | 6 | Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16, Ö20 | 2 | Ö28, Ö29 |
| | Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uygulama yapma olanaklarının olmadığını ifade edenler | 5 | Ö2, Ö6, Ö46, Ö49, Ö54 | 5 | Ö30, Ö39, Ö61, Ö69, Ö74 |
| | Orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünenler | 3 | Ö44, Ö57, Ö60 | 2 | Ö28, Ö29 |
| | Bu konuda eğitim almadığını ifade edenler | 3 | Ö1, Ö9, Ö14 | 2 | Ö23, Ö25 |
| | Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin kendisine bu konuda tam anlamıyla yeterlilik kazandırmadığını ifade edenler | 3 | Ö16, Ö18, Ö45 | 3 | Ö26, Ö27, Ö73 |
| | Bu konuda kendini geliştirmek istediğini ifade edenler | 1 | Ö6 | - | |

Tablo 10'da 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin (f:80) görüşleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Tablo 10'daki bulgular dikkate alındığında, ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikler bağlamında 3. sınıf öğrencileri kısmen bilgi sahibi olduğunu (f:13) düşünürken, 4. sınıf öğrencileri bu konuda yetkin/yeterli olduğunu (f:12) belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikler bağlamında 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri benzer biçimde yeterli bilgi sahibi olmadıklarını (f:10, f:13) belirtmiştir. Diğer yandan her iki sınıf düzeyinde, teorik olarak kısmen bilgi sahibi olduğunu düşünen öğrenciler bulunmaktadır.

**Tablo 11.**

Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler Bağlamında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular



Tablo 11'deki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım/yöntem/ teknik bilgisi bağlamında yetkin ve yeterli olduklarını (f:19) düşündükleri görülürken yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımlar/yöntemler/teknikler bağlamında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını (f:23) belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerden yaklaşımlar/yöntemler/teknikler bağlamında kısmen bilgi sahibi olduklarını (f:19) düşünenlerle benzer biçimde yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımlar/yöntemler/ teknikler bağlamında teorik olarak kısmen bilgi sahibi olduklarını (f:17) ifade edenlerin de çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında yaklaşım/yöntem/teknik terimlerinin anlamlarını teorik olarak bildiğini düşünen (f:12) ve bu konuda bilgi sahibi olmadığını düşünen (f:12) öğrencilerin sayısı eşittir. Diğer yandan yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında ders içeriklerinin, ders anlatımlarının ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu (f:10) ve uygulama yapma olanaklarının olmadığını belirten (f:10) öğrencilerin de sayıca eşit olduğu görülmektedir.

Bu bölümde, Türkçe öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımlar/yöntemler/ teknikler bilgisi bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz…" bölümüne verdikleri yanıtlardan doğrudan ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 12**

Katılımcıların Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımlar/Yöntemler/Teknikler Bilgisine Yönelik Diğer Görüşleri

| Ana Diline Yönelik Görüşleri | Yabancı Dile Yönelik Görüşleri |
|---|---|
| *"Yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Ülkemizde öğretilen ve uygulanan yöntem ve yaklaşımlarla ilgili bilgimiz yok sadece kitaptaki teorik bilgilerle yetiniliyor." (Ö8).* | *"YDTÖ'de Türkçeyi öğreteceğimiz kitlenin dili ve kültürü önemli bir hususdur. Bu bakımdan çift ana dile sahip olmak beni bir adım öne geçirebilir ve öğrencilerle daha rahat anlaşmamı sağlayabilir. Bu bakımdan teorik olarak kısmen de olsa yeterli olduğumu düşünüyorum." (Ö4).* |
| *"Bilgi sahibi değilim. Üniversitede bu konuda bilgi verilmedi. Dil bilgisi derslerini edebiyat fakültesindeki öğrenciler gibi alıyoruz. Öğretim boyutuna yer verilmiyor." (Ö17).* | *"Bu yaklaşım, yöntem ve teknikleri ders olarak görmedim ama KPSS çalışırken kaynak kitaplardan öğrendiğim kadarıyla az düzeyde bilgi edindiğimi düşünüyorum." (Ö9).* |
| *"Dört temel becerinin öğretilmesine yönelik dersler alıyoruz ancak dil bilgisi öğretimi konusunda herhangi bir ders almadık. Dersler dil bilgisinin öğretim boyutu yerinde bizim dil bilgisi öğrenmemize yönelikti. Bu dönem aldığımız bir ders sayesinde bu konuda bilgi sahibi oldum." (Ö20).* | *"Tamamen yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü ana dil için bile bu konuda bir eğitim almamaktayız. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisinin alanımızda yer almasını ve bu konuya ağırlık verilmesini isterdim." (Ö12).* |
| *"Lisans düzeyinde aldığımız dersler, hazırladığımız ödevler ve özellikle kendi isteğimle okuduğum makale ve kitaplar sebebiyle bilgi sahibi oldum." (Ö25).* | *"Hiç bilgi sahibi değilim. Böyle bir alanda eğitim almadım. Eğitim almayı isterim. Programda bu derslere yer verilmesini ve tamamen yabancı olmayacak şekilde bu konuyu öğrenmeyi isterim." (Ö14).* |
| *"Teorik olarak iyi bir düzeydeyim. Derslerde yaptığımız sunumlarla birlikte pratik olarak daha da iyi hale geldiğimi düşünüyorum." (Ö53).* | *"Bilgi düzeyim çok az kendimi yeterli hissetmiyorum. Bize öğretilen bilgiler basit düzeyde ve teoride kalıyor. Öğretmen anlatır, öğrenci pasif bir şekilde her zaman dinler." (Ö15).* |
| *"Oldukça hakim olduğumu düşünüyorum. Eğitim derslerinin de yardımıyla bu konudaki yetkinliğim arttı." (Ö58).* | *"Yabancılara Türkçe öğretimine tam olarak hakim olmadığım için dil bilgisi olarak öğretiminde de çok bilgili değilim. Bu konuda kullanılacak yöntemleri bilmiyorum, hala dersi tanıma aşamasındayım." (Ö19).* |
| *"Teorik olarak çok iyi anladım. Ama uygulamaya gelince onu mesleğimi yaparken öğrenebilirim diye düşünüyorum." (Ö61).* | *"Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımları bilmiyorum. Bu alanda dersler nitelikli işlenmiyor ve kaynak sıkıntısı yaşıyoruz." (Ö20).* |
| *"Oldukça bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlik düzeyinde işlenen derslere ilgi düzeyim fazla." (Ö65).* | *"Lisans süresince aldığımız dersler, sertifika programı, sertifika programı sayesinde TÖMER'de staj yapmak, hazırladığımız ödevler, kitap yazarlarıyla bu konuda görüşmem ve yaptığım araştırmalar sayesinde* |

| | |
|---|---|
| | *bilgi edindim. Sahip olduğum bilgiler geliştirilebilir." (Ö25).* |
| *"Oldukça bilgi sahibiyim. Hem okulda yapmış olduğumuz sunumlar hem de KPSS sayesinde çoğu yöntem, tekniği biliyorum." (Ö66).* | *"İkinci sınıftan bu yana aldığım derslerle yeterli düzeyde yöntem, teknik öğrendim." (Ö30).* |
| *"Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikler bağlamında bilgi sahibiyim. Teorik olarak bilmekte, pratik olarak da uygulamaktayım." (Ö69).* | *"Çoğu kavram hakkında bilgi sahibiyim ancak ezbere dayalı öğrendiğim kavram isimlerini karıştırabiliyorum." (Ö41).* |
| *"Yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Üniversitede aldığım eğitimle yeni yaklaşımları ve teknikleri öğrendim. Öğretmenlik uygulamasında da öğrendiğimiz yaklaşım, yöntem, teknikleri kullandık. İleride tüm konularda uygulama yapabilecek kadar bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum." (Ö73).* | *"Yabancılara Türkçe öğretimi dersi kapsamında bilgi edindiğimi düşünüyorum. Pratiğe dökerek daha iyi olabileceğimi düşünüyorum." (Ö54).* |
| *"Şu ana kadar dil bilgisinin öğrencilere direkt olarak verilmesi bence eksikliğin en büyük sebebidir. Teoride yapılandırıcı yaklaşıma geçmiş olsak da şu an bile okullarda dil bilgisinin doğrudan veriliyor olması bu konudaki yetersizliği de devam ettirmektedir. Dil bilgisi sezdirerek öğretilmelidir." (Ö74).* | *"Oldukça yeterli hissediyorum. Her şeyden önce dilimizi yabancı dil olarak öğretmek bile motive edici." (Ö65).* |
| *"Dil bilgisi öğretiminin daha kalıcı olması için öğrencilere öğretirken yanında öğrencileri eğlendirebilecek ve öğrencilerin ilgisini derse çekecek oyunlarla öğretilmesinin daha yararlı olacağını düşünüyorum." (Ö75).* | *"Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek teknik ve yöntemlerde yeterli bilgi ve yetkiye sahip olduğumu düşünmüyorum çünkü yabancılara Türkçe öğretimi dersini sadece geçebilmek için çalıştım bu yüzden öğrendiğim bilgileri ve yöntemleri unuttum." (Ö75).* |
| *"Üniversitede aldığım dersler ve hazırladığım sunular bu konuya hakim olmamı sağladı." (Ö80).* | *"Aynı şekilde bilgim tam olsa da neyi nerede, nasıl kullanacağım konusunda sıkıntı yaşıyorum. Ayrıca, bu alan yurt dışı olanaklarıyla daha etkili olabilir ve biz öğretmen adaylarını daha iyi bir eğitimci yapar." (Ö79).* |

**Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Üçüncü alt problem çerçevesinde katılımcıların, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları/ yöntemleri/teknikleri uygulamaları bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik bulgulara Tablo 13 ve Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 13**
Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri Uygulama Bağlamında Görüşleri (3. ve 4. Sınıf Karşılaştırmalı)

| | Görüşler | 3. Sınıf | | 4. Sınıf | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| Katılımcıların Ana Dili Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri Uygulama Bağlamında Görüşleri | Uygulama konusunda bir çalışma yapmadığı ve uygulama/öğretme konusunda yeterli eğitim almadığını düşündüğü için kendini yetersiz hissedenler | 18 | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö36 | 1 | Ö26 |
| | Uygulama konusunda kendini yeterli hissedenler | 9 | Ö43, Ö44, Ö49, Ö50, Ö51, Ö55, Ö59, Ö60, Ö57 | 15 | Ö22, Ö23, Ö27, Ö32, Ö33, Ö62, Ö63, Ö64, Ö65, Ö66, Ö67, Ö69, Ö70, Ö73, Ö74, |
| | Staj uygulamasının uygulama konusunda yetkinlik kazanmasını sağladığını ifade edenler | - | | 11 | Ö24, Ö25, Ö28, Ö35, Ö40, Ö61, Ö66, Ö69, Ö72, Ö73, Ö76 |
| | Dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemler/teknikler konusunda kısmen yeterli olduğunu düşünenler | 5 | Ö3, Ö42, Ö46, Ö54, Ö56 | 6 | Ö21, Ö26, Ö30, Ö34, Ö77, Ö80 |
| | Öğretme/uygulama konusunda yetersiz hissedenler | 1 | Ö19 | 5 | Ö37, Ö68, Ö71, Ö75, Ö78 |
| | Pratik yaparak bu konuda kendini geliştirebileceğini düşünenler | 4 | Ö3, Ö4, Ö47, Ö48 | 5 | Ö29, Ö31, Ö32, Ö38, Ö74 |
| | Lisans derslerinde yaptıkları uygulamalar sayesinde kendini yeterli hissedenler | 4 | Ö43, Ö49, Ö52, Ö53 | 4 | Ö24, Ö62, Ö73, Ö76 |

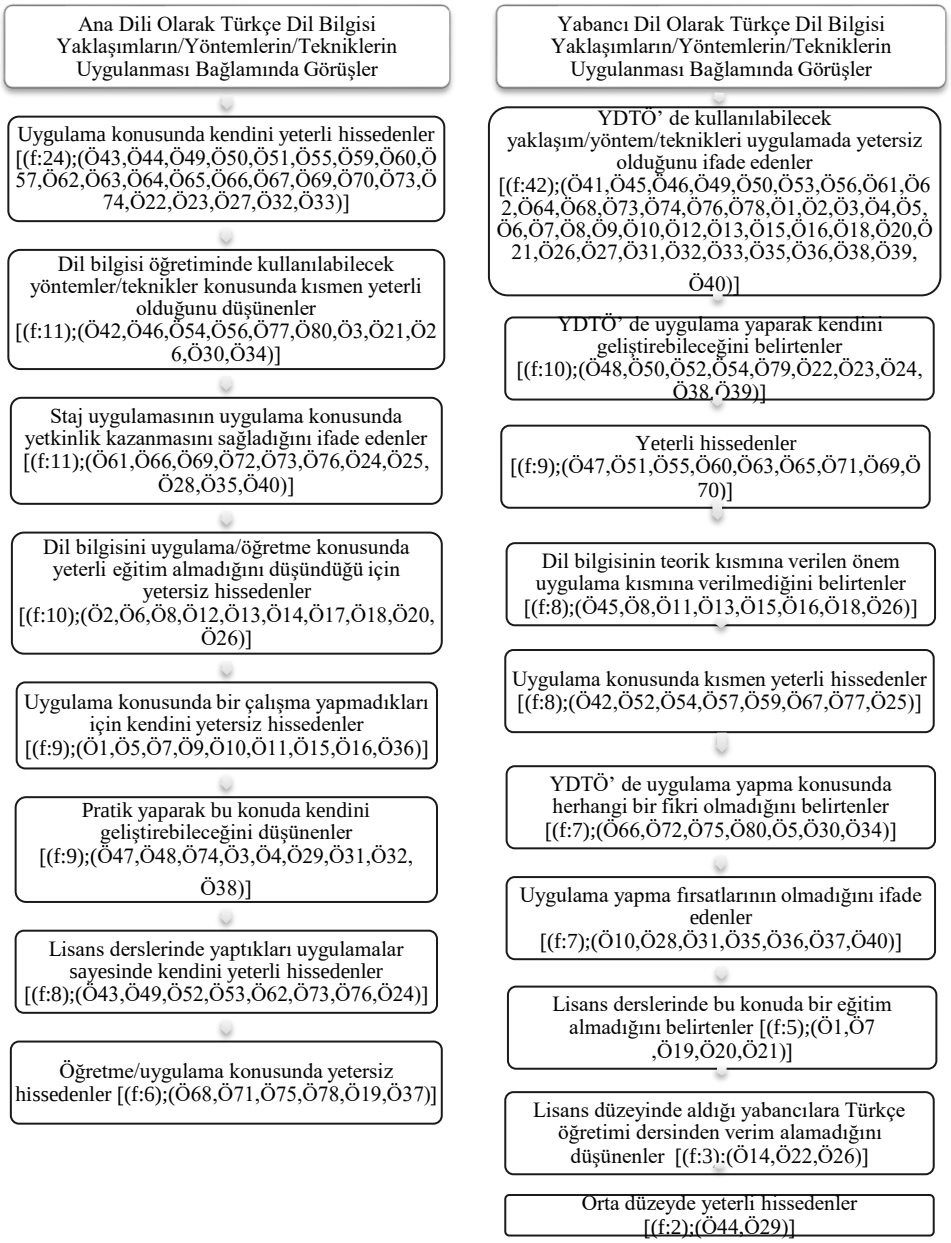
**Tablo 13. devamı**

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri Uygulama Bağlamında Görüşleri

| Görüşler | 3. Sınıf | | 4. Sınıf | |
|---|---|---|---|---|
| | f | Öğrenci | f | Öğrenci |
| YDTÖ' de kullanılabilecek yaklaşım/yöntem/teknikleri uygulamada yetersiz olduğunu ifade edenler | 23 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö41, Ö45, Ö46, Ö49, Ö50, Ö53, Ö56 | 19 | Ö21, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö61, Ö62, Ö64, Ö68, Ö73, Ö74, Ö76, Ö78 |
| Dil bilgisinin teorik kısmına verilen önem uygulama kısmına verilmediğini belirtenler | 8 | Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20 Ö45 | 1 | Ö26 |
| Uygulama yapma fırsatlarının olmadığını ifade edenler | 1 | Ö10 | 6 | Ö28, Ö31, Ö35, Ö36, Ö37, Ö40 |
| YDTÖ' de uygulama yaparak kendini geliştirebileceğini belirtenler | 4 | Ö48, Ö50, Ö52, Ö54 | 6 | Ö22, Ö23, Ö24, Ö38, Ö39, Ö79, |
| Yeterli hissedenler | 4 | Ö47, Ö51, Ö55, Ö60 | 5 | Ö63, Ö65, Ö71, Ö69, Ö70 |
| Uygulama konusunda kısmen yeterli hissedenler | 5 | Ö42, Ö52, Ö54, Ö57, Ö59 | 1 | Ö25 |
| YDTÖ' de uygulama yapma konusunda herhangi bir fikri olmadığını belirtenler | - | | 5 | Ö34, Ö66, Ö72, Ö75, Ö80 |
| Lisans derslerinde bu konuda bir eğitim almadığını belirtenler | 3 | Ö1, Ö7, Ö19 | 1 | Ö21 |
| Lisans düzeyindeki yabancılara Türkçe öğretimi dersinden verim alamadığını düşünenler | 1 | Ö14 | 2 | Ö22, Ö26 |
| Dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemler/teknikler konusunda kısmen yeterli olduğunu düşünenler | - | | 2 | Ö67, Ö77 |
| Orta düzeyde yeterli hissedenler | 1 | Ö44 | 1 | Ö29 |
| YDTÖ' de uygulama yapma konusunda herhangi bir fikri olmadığını belirtenler | - | | 1 | Ö30 |

Tablo 13'teki bulgular dikkate alındığında, ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları/yöntemleri/ teknikleri uygulama bağlamında 3. sınıf öğrencileri uygulama konusunda bir çalışma yapmadıkları ve uygulama/öğretme konusunda yeterli eğitim almadıklarını düşündükleri için kendilerini yetersiz hissettiklerini (f:23) düşünürken, 4. sınıf öğrencileri bu konuda kendilerini yeterli hissetmektedir (f:15). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/ kullanılabilecek yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri uygulama bağlamında 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri benzer biçimde yetersiz olduklarını belirtmiştir (f:23, f:19).

**Tablo 14.**
Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri Uygulama Bağlamında Görüşler



Tablo 14'teki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerden ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımlar/yöntemler/teknikler bağlamında uygulama konusunda kendini yeterli hissedenler (f:42) çoğunluktadır. Diğer yandan öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımlar/yöntemler/teknikler bağlamında uygulamada yetersiz olduğunu (f:44) belirtmektedir.

Öğrencilerden ana dili olarak Türkçe dil bilgisi yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri bağlamında dil bilgisini uygulama/öğretme konusunda kısmen yeterli olduğunu düşünenlerin (f:11) yanında yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri bağlamında uygulama yaparak kendilerini geliştirebileceklerini belirtenlerin de (f:10) çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Ek olarak, öğrencilerin genel anlamda ana dili olarak ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında uygulama derslerinin eksikliğini/yetersizliğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Bu bölümde Türkçe öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları/yöntemleri/teknikleri uygulama düzeyleri bağlamında öz yeterlik algılarına yönelik yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz…" bölümüne verdikleri yanıtlardan doğrudan ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 15.**
Katılımcıların Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan/Kullanılabilecek Yaklaşımları/Yöntemleri/Teknikleri Uygulama Düzeylerine Yönelik Diğer Görüşleri

| Ana Diline Yönelik Görüşleri | Yabancı Dile Yönelik Görüşleri |
|---|---|
| *"Uygulama düzeyinde bir ders işleyişimiz olmadığı ve bireysel olarak da çabalamadığım için kendimi yeterli hissetmiyorum." (Ö7).* | *"Türkçe dil bilgisi konusunda bazı istisnai durumlar (anlatım bozukluğu konusu vs.) dışında kendimi yeterli hissediyorum. Bazı zor konular için ayrı dil bilgisi derslerinin açılmasını istiyorum. Üniversite eğitimimde lise bilgimin üzerine fazla bilgi koyamadım. Birçok arkadaşımın da benimle aynı durumda olduğunu düşünüyorum. Dil bilgisi derslerine daha çok önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (Ö3).* |
| *"Kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum. Bunun eğitimini almadım. Üniversitelerde dil bilgisi derslerinde uygulama dersleri yer* | *"Bu alanda hedef dilin temel dil bilgisi kurallarını bilmek gerekir. Bu konuda bilgi edinirsek uygulama yapmamız kolaylaşır. Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum." (Ö4).* |

*almalı. Bunlar olmadığında ortaokuldan bir farkımız kalmıyor." (Ö14).*

*"Tam olarak her şeyin tanımını yapamasam da bildiğim kavramları yöntem ve tekniklerden bağımsız olarak anlatabilirim. Üniversitede hoca önce dil bilgisini anlatıp ardından öğrenciye tahtada uygulamalı olarak örnek yaptırdı. Bundan farklı bir yöntem görmedim ve çok yetkin değilim." (Ö19).*

*"Çok yeterli hissetmiyorum. Atandığım zaman anlatacağım konuya hakim olabilmek için o konu üzerinde çalışma yapmam gerekiyor." (Ö21).*

*"Son iki yılda öğretim yöntem ve teknikleri dersleri sayesinde uygulama konusunda bilgi edindim. Ancak hala yeterli olduğumu düşünmüyorum. Eksiklerimi biliyorum ve buna göre hareket ediyorum." (Ö30).*

*"Tam anlamıyla yeterli bulmuyorum. Üniversitede dil bilgisi öğretimi yeterli değildi metot dersi almadım." (Ö34).*

*"Üniversitemizde bu yaklaşım ve yöntemler teorik olarak ne kadar iyi öğretilse de bu konuda pratikte sorun yaşıyorum. Dil bilgisi konuları ne kadar teorik bir sistem olsa da benim bu konuları sorumlu olduğum kitleye aktarırken daha sistemli daha bilgi verici bir duruma gelmem lazım. Bu yüzden bu konuların eğitim sahamıza geçişte yetersiz olduğunu düşünüyorum." (Ö79).*

*"Bu konuda bilgi sahibi olmadığım için uygulama yaptıramam." (Ö17).*

*"Tecrübem yok ama bilgilerimi uygulayabilirim. Ana dilinde daha yetkin hissediyorum." (Ö24).*

*"Hiçbir bilgim yok. Öğrendiklerim teoride kaldı uygulama olanağım olmadı. TÖMER'lerde staj veya gözlem olanağı sağlanabilir." (Ö34).*

*"Kendimi bilgi açısından yeterli görmediğim bir konuda uygulama aşamasını da çok iyi bir performans ise gerçekleştirebileceğimi düşünmüyorum." (Ö56).*

*"Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretmediğim için daha önce bu konuda kendimi değerlendirebilecek bir performansım yok." (Ö66).*

*"Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde uygulama/öğretme düzeyinde kendimi yeterli hissediyorum. Ama uygulama yapmadığım için başarı düzeyim hakkında fikir sahibi değilim." (Ö69).*

*"Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemler hakkında uygulama düzeyinde kendimi yetersiz buluyorum. Şu anki bilgilerimle uygulama yapabileceğimi düşünmüyorum. Fakat böyle bir eğitim vermem gerekirse üniversitede öğrendiğimiz bilgileri tekrardan gözden geçirip kısa bir araştırmanın ardından iyi bir düzeyde uygulama yapabileceğimi düşünüyorum." (Ö73).*

Bu bölümde Türkçe öğretmen adaylarının genel olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz…" bölümüne verdikleri yanıtlardan ifadelere yer verilmiştir.

**Türkçe Öğretmen Adaylarının Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Önerileri**

1. Türkçe öğretmenliği lisans programlarında dil bilgisi öğretimine yönelik uygulama dersleri açılmalı/ders saatleri arttırılmalıdır [(f:13); (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20, Ö35, Ö38)].
2. YDTÖ derslerinde uygulama ve pratiğe ağırlık verilmelidir [(f:7); (Ö5, Ö7, Ö18, Ö20, Ö32, Ö41, Ö72)].
3. YDTÖ ders saatleri arttırılmalı ve alanda uygulama olanağı sağlanmalıdır [(f:5); (Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö18)].
4. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teorik ve uygulamaya yönelik dersler birbirinden ayrılmalı; uygulama ders süreçleri yeniden düzenlenmeli ve uygulamaya ayrılan süre arttırılmalıdır [(f:4); (Ö8, Ö9, Ö10, Ö13)].
5. Lisans düzeyinde staj uygulamaları arttırılmalı ve Türkçe öğretmen adaylarının öğretim boyutunda daha yetkin hale gelmesi sağlanmalıdır [(f:3); (Ö35, Ö7, Ö9)].
6. YDTÖ dersi kapsamında, TÖMER'lerde staj olanağı sağlamalıdır [(f:2); (Ö18, Ö39)].
7. Dil bilgisi derslerinin uygulama boyutuna önem verilmelidir [(f:2); (Ö6, Ö69)].
8. Dil bilgisi ders saatleri arttırılmalı ve sınıf mevcutları düşürülmelidir [(f:2); (Ö5, Ö16)].
9. YDTÖ alanında, yurt dışı etkileşimli program hazırlanmalıdır [(f:1); (Ö32)].
10. YDTÖ alanında, dil bilgisi öğretilmesi muhtemel kitlelerin dillerinin temel gramer yapılarının öğretileceği dersler açılmalıdır [(f:1); (Ö4)].
11. YDTÖ dersleri bütün dönemlere yayılacak biçimde yeniden planlanmalıdır [(f:1); (Ö6)].
12. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi derslerine alanında uzman kişilerin girmesi sağlanmalıdır [(f:1); (Ö6)].

13. Yabancılara Türkçe öğretimi yapabilecek uzmanları yetiştirebilmek amacıyla ayrı lisans programları açılmalı ve bu programlarda yabancı dil öğretimine de yer verilmelidir [(f:1); (Ö75)].

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik algıları incelendiğinde, Türkçe dil bilgisi hakimiyeti bağlamında kendilerini büyük oranda yeterli hissettikleri görülmüştür. Adayların Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine 3. ve 4. sınıf düzeyinde karşılaştırmalı olarak bakıldığında, 3. sınıf öğrencileri arasında kendini yeterli hissedenlerin yanında kısmen yeterli hissedenlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan 4. sınıf öğrencileri de görüşlerinde kendilerini yeterli hissettiklerini, ek olarak üniversitede öğrendiklerinin şu anki dil bilgisi hakimiyetlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, çalışmalarında belirlenen tüm yeterlik alanları için 4.17 gibi bir oranla yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının, Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karaca (2004) sınıf, matematik ve İngilizce öğretmenliği programlarına devam etmekte olan öğretmen adaylarının planlama ve öğretim sürecine ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ay (2014) özel alan yeterlik algılarının belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının yeterli düzeyde (4,09) olduğunu ve adayların en yüksek yeterlik algısının (4,22) "dil becerilerini geliştirme" yeterlik alanında olduğunu saptamıştır. Yeşilyurt (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik algılarını incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının kişisel gelişimi sağlama alt boyutunda, "davranışlarında tutarlı ve dürüst olma, özgüven sahibi ve zorluklarla mücadele etme, bireysel güçlerinin ve yetkinliklerinin farkında olma" bağlamında yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) aday öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi üzerine 330 öğrenci ile gerçekleştirdiği anket çalışmasında, öğretmen adaylarının tamamına yakınının kendilerini oldukça yeterli gördüğünü belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki Türkçe dil bilgisi derslerinin, dil bilgisi hakimiyetlerine katkısına yönelik algıları incelendiğinde, büyük oranda katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür. Adayların görüşlerine 3. ve 4. sınıf düzeyinde karşılaştırmalı olarak bakıldığında, 3. sınıf öğrencileri üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin üniversite öncesi eğitimlerinde aldıkları derslerin sadece tekrarını sağladığını, 4. sınıf öğrencileri ise üniversitede aldıkları dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetlerine oldukça katkı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisine yönelik algıları incelendiğinde, ana dilinde yetkin ve yeterli olduklarını ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılara sınıf düzeyinde bakıldığında, ana dili bağlamında 3. sınıf öğrencileri kısmen bilgi sahibi olduğunu, 4. sınıf öğrencileri bu konuda yetkin/yeterli olduğunu düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında ise 3. ve 4. sınıf öğrencileri benzer biçimde yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri uygulama bağlamında ana dilinde kendilerini yeterli; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılara sınıf düzeyinde bakıldığında, 3. sınıf öğrencileri uygulama konusunda bir çalışma yapmadığı ve uygulama/öğretme konusunda yeterli eğitim almadığını düşündüğü için kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Yabancı dil bağlamında ise öğrenciler her iki sınıf düzeyinde de yetersiz olduklarını belirtmiştir. Çer (2017) Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğretimine yönelik yeterliklerini araştırdığı çalışmada, teorik olarak dil bilgisinde öğretilen ilke ve kurallara yönelik bilgilerden ziyade söz konusu ilke ve kuralların öğrencilerin yaşantılarında kalıcı izli olmasının ve Türkçe öğretmenlerinin geliştirecekleri etkili uygulamalar içerisinde sınanmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Coşkun, Gelen ve Öztürk'ün (2009) Türkçe öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerine yaptıkları çalışmada, adayların yeterlik düzeyleri; öğretimi planlama alanında 3.67 bulunurken uygulama alanında 3.90, değerlendirmede ise 3,41 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle her üç alanda da yeterlik ölçütünün üzerinde puan alan öğrencilerin oranın %50'nin altında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, uygulama konusunda yeterli eğitim almadıkları için öz yeterlik algılarının düşük olduğunu belirten öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu, lisans düzeyindeki Türkçe dil bilgisi derslerinin dil bilgisi hakimiyetlerine katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Diğer yandan öğretmen adaylarının ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisi ve bunları uygulama bağlamında ana dilinde kendilerini yeterli görürken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise yeterli görmedikleri saptanmıştır. Ancak Şengül (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmada, öz yeterlik algılarının mezun olunan programa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, Türkçe Eğitimi mezunlarının öz yeterlik algılarının dilbilim mezunlarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

**Öneriler**

Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik öneriler:

1. Lisans düzeyinde dil bilgisi derslerinin işlenişinde ve derslerde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknikler boyutunda değişikliklere/düzenlemelere gidilebilir. Bu bağlamda öğrenci merkezli yaklaşımlar temel alınabilir. Benzer biçimde Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunlarının ele alındığı çalışmasında Çolak (2013) dil bilgisi öğretiminde, geliştirilen yeni yöntem, teknik ve yaklaşımların temel alınması gerektiğini belirtmektedir.
2. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamlarında aldıkları eğitimin Türkçe dil bilgisi hakimiyetlerine katkısını arttırmak amacıyla lisans düzeyinde Türkçe dil bilgisi derslerinin metin temelli olarak işlenmesi sağlanabilir. Çeçen ve Aytaş (2008) tarafından metne dayalı dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisinin araştırıldığı çalışma, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin klasik dil bilgisi öğretimine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.
3. Türkçe öğretmenliği programlarına uygulamaya yönelik dersler eklenebilir. Staj uygulamalarının dört yıllık lisans sürecine yayılması sağlanabilir.
4. Lisans düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi dersi alan öğrencilere alanda uygulama konusunda yetkinlik kazanmalarının sağlanması amacıyla TÖMER'lerde staj olanağı sunulabilir.
5. Lisans düzeyinde dil bilgisi derslerinin öğretim boyutu ile birlikte ele alınması sağlanabilir ve öğrencilere derslerde uygulama olanağı sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

6. Türkçe öğretmenliği programlarında dil bilgisi öğretimine yönelik ders süreleri arttırılabilir ve ders içerikleri güncellenerek derslerin daha verimli geçmesi sağlanabilir.
7. Türkçe öğretim programında yapılacak/yapılabilecek değişikler/düzenlemeler bağlamında programa, dört temel beceriye yönelik olduğu gibi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) dil bilgisi öğretimine yönelik de bir ders eklenmesi sağlanabilir. Diğer yandan bu ders dört temel becerinin dil bilgisi ile harmanlanarak geliştirilmesi merkezde olacak ve dil bilgisi öğretimine yönelik farkındalık sağlayacak biçimde düzenlenebilir.
8. Lisans programında yer alan yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde öğrencilerin görüşleri/istekleri bağlamında alanında uzman kişilerin ders vermesi sağlanabilir.
9. Türkçe öğretmenliği lisans programlarında ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yaklaşım, yöntem, teknik ayrımına değinilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin bu konuda yetkinlik kazanması sağlanabilir.
10. Lisans düzeyinde Türkçe öğretmenliği programlarında yer alan yabancılara Türkçe öğretimi dersinin niteliğinin arttırılması sağlanabilir. Programda yapılacak/yapılabilecek değişiklikler/düzenlemeler bağlamında söz konusu derse yönelik ders saatlerinin arttırılması sağlanabilir ve derse uygulama boyutu eklenebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Ay, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2 (2), 285-301.

Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi. *Dil Dergisi,* 54, 23-30.

Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi,* 81, 23-29.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches.* Sage Publications.

Cropley, A. (2002). *Qualitive Research Methods: An Introduction for Students of Psychology and Education.* Zinatne.

Coşkun, E., Gelen, İ. & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(12), 140-163.

Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 123-13.

Çeçen, M. A. & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 133-149.

Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, F. (2013). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Finegan, E. (1989). *Language its Structure and Use*. Harcourt Brace Jovanovich.

Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4. Baskı). PegemA.

Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Journal of Language and Literature Education,* 9(3), 171-187.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 73-84.

Karaca, E. (2004). Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Tam Metin Kitabı.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(23), 36-46.

Larsen-Freeman, L. D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Yayınları.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Millî Eğitim Basımevi.

Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.

Mete, F. (2012). Türkçeyi *Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. & Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 1 (2), 36-45.

Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6(3), 538-552.

Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Özbay, M. (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 129-152). Pegem Akademi.

Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.

Yaylı, D. & Yaylı, D. (2014). Yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri. Yaylı D. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* içinde (s. 3-23). Anı yayıncılık.

Whetzel D. L., Baranowski L. E., Petro J. M., Curtin, P.J & Fisher J. L. (2003). A written structured interview by anyother name is still a selection instrument. *Applied H.R.M. Research*, 8(1), 1-16.

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(1), 71-100.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin yayıncılık.