

Cilt 2 / Sayı 1

Sayfa: 1-72

Nisan 2021

Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi–EBAD

Yayıncı

Vizetek Yayıncılık

Baş Editör

Dr. Öğr. Üyesi Murat OKUR

Editör

Doç. Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN

Yazı İşleri Müdürü

Fulya ÖZÇELİK

Yayın Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Murat OKUR

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumlusu

Sadık HANGÜL

Editör Kurulu

Prof. Dr., Durmuş EKİZ, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr., Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr., Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr., Hasan BAKIRCI, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi

Doç. Dr., Mustafa Şahin BÜLBÜL, Kars Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr., Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Handan DEMİRCİOĞLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Yayın Kurulu

Prof. Dr., Erman ÖNCÜ, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr., Nilgün TATAR, Alanya Aladdin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr., Hüseyin ARTUN, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi

Doç. Dr., Mustafa ÜREY, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Mesut BÜTÜN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Burak DELİCAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Nilgün GÜNBAŞI, Kars Kafkas Üniversitesi

Dr., Serkan COŞTU, Kars Kafkas Üniversitesi

İçindekiler

Editör'den

Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri
Professional Development of Teachers and Effects of Education System in Turkey

Emrah DEMİR, Melek DEMİR

1-8

Eğitim Düzeyi ile Vergi Gelirleri İlişkisi: İlkokul ve Ortaokul Öğrencileriyle Ampirik Bir Çalışma
The Relationship between Education Level and Tax Income: An Empirical Study with Primary and
Secondary School Students

Mustafa KANDAK, Gamze MERTOL

9-24

İlk Özel Öğretim Kurumlarından Bilgi Yurdu'nun Kadın Eğitimine Yönelik Eğitim Programı ve
Faaliyetleri (1916-1918)
Education Program and Activities of Bilgi Yurdu, One of the First Private Education Institutions for
Women's Education (1916-1918)

Savaş KARAGÖZ

25-43

Problem Çözme Sürecindeki Tümevarımsal Muhakeme Becerilerinin Bağlamsal İncelenmesi
Contextual Examination of Inductive Reasoning Skills in the Problem Solving Process

Handan DEMİRCİOĞLU, Gülten EROL

44-62

Mevsimlik Tarım İşçiliği Sorunları ve Çözüm Önerileri (Hilvan Örneği)
Seasonal Agricultural Work Problems and Solution Suggestions (Hilvan Example)

Hüseyin MERTOL, Mustafa AKGEYİK, Aysel PİRDOĞAN,

Nurdan KARAMAN

63-74

Editör'den

Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi (EBAD) Vizetek Yayıncılık tarafından yılda iki defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. EBAD, özellikle eğitim alanı ile sosyal ve beşeri bilimlerin diğer disiplinlerindeki nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 2. cildinin 1. sayısını (Nisan 2021) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Bir sonraki sayımız Eylül 2021'de yayımlanacaktır. Bu sayımızda, beş farklı eğitim kurumundan toplam on bir yazara ait dördü araştırma biri derleme toplam beş makale vardır. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Dergimiz ileriki sayılarda akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar okurmurat55@hotmail.com adresine e-posta ile özgeçmişlerini gönderebilirler.

Bu sayının yayınlanma sürecine destek veren herkese teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını değerlendirmek üzere dergimize davet etmekten mutluluk duyarım.

Dr. Murat OKUR

Editör

Nisan, 2021



Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri¹

Professional Development of Teachers and Effects of Education System in Turkey

Emrah DEMİR², Melek DEMİR³

²MEB, Isparta Merkez Mehmet Köse İlkokulu, Sınıf Öğretmeni
emrahdemir1071@hotmail.vom, ORCID: 0000-0001-9414-5136

³MEB, Isparta Merkez Çukur İlkokulu, Sınıf Öğretmeni
melek_benk07@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9937-7841

Geliş Tarihi: 17.02.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2021

ÖZ

Canlıların öğrenme ve öğretme süreci değişip gelişerek en başından bu yana devam etmektedir. Bilimsel, teknolojik, sosyal ve psikolojik birçok yenilik öğrenme ortamlarının, eğitim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin de değişmesini, gelişmesini mutlak kılmaktadır. Türkiye de çağımızın gerekliliklerine uygun öğretmen mesleki gelişimi için çalışmalar yürütmektedir. Birçok alan da yeni yöntemler kullanıldığı gibi kalıplaşmış birtakım uygulamalar da devam etmektedir. Öğretmen, öğrenci ve veli üçlüsünün birlikte uyum sağlayarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi eğitimde başarıyı getirmektedir. Bu grubun liderliğini de öğretmen yapmalıdır. Öğretmenlerin iyi birer lider olmaları için de hızlı değişen dünyaya ayak uydurabilmesi gerekir. Dolayısı ile mesleki gelişimin sürekliliği büyük önem kazanmıştır. Öğretmenler toplumun geleceğini şekillendirirler. Böylesine bir görevi üstlenen kişilerin mesleki gelişimi doğrudan toplumu etkileyecektir. Bu makalede, Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimi değerlendirilmiş ve geleceğe dönük öneriler üretilmiştir. Bu makale literatür taraması yapılarak derleme bir çalışma özelliği göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, Türkiye’de öğretmenlik meslek

¹ Bu çalışma, Emrah DEMİR’in (2016) “Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri” isimli proje çalışmasının bir bölümüdür.

gelişimi

ABSTRACT

The learning and teaching process of living things has changed and developed and has been continuing from the very beginning. Many scientific, technological, social and psychological innovations make it absolute for learning environments, educational materials, teaching methods and techniques to change and develop. Accordance with the requirements of our time teachers in Turkey is committed to professional development. While new methods are used in many fields, some stereotyped practices continue. The fact that the trio of teachers, students and parents harmonize together and carry out educational activities brings success in education. The teacher should also lead this group. In order for teachers to be good leaders, they must be able to keep up with the rapidly changing world. Therefore, the continuity of professional development has gained great importance. Teachers shape the future of society. The professional development of those who undertake such a duty will directly affect society. In this article, Turkey's professional development, teachers are evaluated and produced future proposals. This article shows a review of the literature and shows a study feature.

Keywords: Professional development, professional development of teachers, teachers' professional development in Turkey

GİRİŞ

Çağımız dünyasında gelişen teknolojik, ekonomik ve sosyal durumlar eğitimde değişim sürekliliğini de beraberinde getirmektedir. Her bir kurum ve kuruluş yaşanan gelişmeler karşısında sıkıntı yaşamamak adına önlemlerini almak durumunda kalmaktadır. Çözüm olarak tek yol eğitim olarak görülmektedir. Mesleki gelişim eğitimi; bireye, işi ile kesin olarak hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işinden ayrıldığı tarihe kadar geçen zaman aralığı içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların düzenli bir şekilde öğretilmesi sürecinin adıdır (Mertol, 2018). Hizmet içi eğitim iş yapan kişinin işi hakkı ile yapması, mesleğinde gelişebilmesi, daha iyisini yapabilmesi; tüm bunların sonucu olarak iş hazzına ulaşmasını dolayısı ile daha verimli çalışmasını sağlamak için yapılan etkinliklerdir. Hizmet içi eğitim belli bir sektör veya kurum içinde yapıldığı için, memurların, amirlerinin gözetim ve denetimini gerektirmektedir.

Teknolojideki gelişmeler birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da etkili olmakta, eğitim alanı, bu değişen teknolojilerle hızla değişip gelişmektedir. Eğitimde kullanılan araçların ve gereçlerin, teknolojideki yeniliklerle beraber dönüşmesi, değişmesi, günümüz şartlarına uygun duruma gelmesi kaçınılmazdır. Dünyada birçok ülke öğretmen mesleki gelişiminde önemli dönüşümler gerçekleştirdi. Özellikle teknolojiyi daha çok kullandıkları yeni öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin geleceği hedefleyerek öğrencilerin ufkunu genişletecek düzeyi kaybetmemeleri için çalışmalar her an dönüşerek devam ettiriliyor. Çağımız çocuklarının da teknolojik gelişmelerden dolayı kuşak geçişlerinin hızlı olması bunu gerektirmektedir (Alkan ve Mertol, 2019).

Ülkemizde öğretmenlere yönelik değişen şartlara uygun mesleki gelişim verebilmek için Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü önceki uygulamalardan farklı olarak gördüğü Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) olarak adlandırdığı bir yöntem ortaya koymuştur. Bu yeni modelden önce öğretmenlerin mesleki gelişimi için büyük oranda hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktaydı. Halen de bu faaliyetler görevini ifa etmektedir. Ancak büyük oranda dönüşmüştür. Bilgiye çabuk ulaşabilme, bulunduğumuz yerden dünyadaki diğer uygulamaları görebilme imkânına erişmek mesleki gelişimlerde de yeni yaklaşımları geliştirmiştir. Okul Temelli Mesleki Gelişim de yaygın olarak kullanıma geçen bu uygulamalardan biridir.

Öğretmenlik mesleğinde mesleki becerileri arttırmak çok önemlidir. Bir de değişen öğrenci profilleri un-

tulmamalıdır. Günümüzde öğrenci jenerasyonları arasındaki farklılıklar daha hızlı ve keskin olduğu da gerçektir. İnternet kaynaklı bilgiye çabuk ulaşmak ve bilgiyi çabuk tüketmek yeni nesillerin karakteristik davranışı haline gelmektedir. Artık sadece yaş grupları veya sosyoekonomik farklılıklar tek sorun değildir. Yeni gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni açmazlar oluşturmuştur. Bu durum öğretmenlere sabit yöntem kullanımını imkânsızlaştırır. Hatta dönüşüm ve değişimi şart kılar. Öğretmenler de her bir problem ile tek başına baş edemeyeceği bilinmektedir. Topluma ve kurumlara düşen görev de öğretmenlerin yaşadığı bu süreçte yalnız bırakmamaktır. Ancak öğretmenlere verilecek desteğin kesintisiz olması da gerekmektedir. (Seferoğlu, 2004) Eğitim camiasında gündemdeki en önemli konulardan biri mesleki gelişimdir. Gelecekte toplum içinde karşımıza birer meslek kolu temsilcisi olarak çıkacak çocuklarımızın olumlu yetişmesi ve gelişimleri için öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim çok önemlidir. Öğretmenlere uygulanacak eğitim yönteminde unutulmaması gereken en önemli kriter zorunlu olmamasıdır. Ancak herkesin katılımı için de özendirici olmak gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları ve mesleki gelişimin eğitim sistemine etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma konusunda iddialı konumda olabilmesi için gerekli olan mesleki gelişim desteğini alıp almadığının araştırılması, öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin eğitim sistemine yansımaları konularında yapılan araştırmaların derlenmesidir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki hazlarını arttırma dolayısıyla başarı oranını yükseltme açısından mesleki gelişim sürecinde yaşadıkları durumları görme ve gösterme anlamında önem arz etmektedir. Öğretmenin gelişimi aynı zamanda toplumun da değişip gelişmesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan ülkenin geleceği için çok büyük öneme sahiptir. Bu araştırma da bu sürece ışık tutma anlamında önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri bağlamında hazırlanmış olan çalışmaların bir sentezini ortaya koyduğundan betimsel niteliktedir. Salgın şartları gereği yüz yüze görüşme olmaması için dokümanlara dayalı veri toplama ve analiz etme yoluyla nitel araştırma deseni kurgusuna gidilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada tüm evrene ulaşmak araştırmayı derinlemesine yapmayı zorlaştıracağı için ve zaman açısından olanaklı olmadığı düşünülerek örneklem oluşturulması yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yazılmış 2003 yılından 2020 yılına kadar olan lisansüstü tezler ile ulusal ve uluslararası indekslerde taranan dergilerde Türkçe veya İngilizce olarak yayımlanmış araştırma makaleleri, sempozyum bildirileri ve ilgili kitaplardan literatür taraması yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

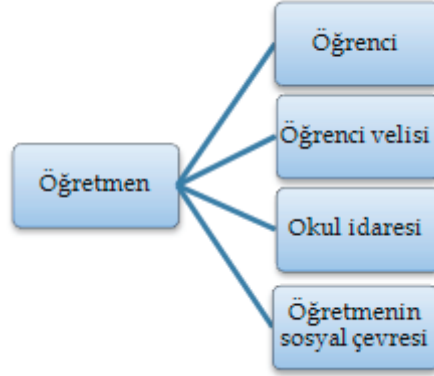
Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini araştırmak ve çözüm üretmek amacıyla yapılan litera-

tür taraması sonucunda elde edilen bulgular ve toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu aşamalarda elde edilen veriler bulgular bölümünde detaylı bir şekilde yorumlanacaktır.

BULGULAR

Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmesi birçok etkene bağlı olduğu gibi, öğretmenin yaşadığı dönüşüm ve kaydettiği gelişim birden fazla kişiyi hatta toplumu etkileyecektir. (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenin etkileşim içinde olduğu kesimler.

Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarını, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı (HEDB) yürütülmektedir. (Odabaşı ve Kabakçı 2007)

MEB’in, personelin hizmet içi eğitimlerini sağlamak için düzenlediği etkinlikler Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarını ve bunların dışında Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK), Üniversiteler, Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin iş birliği ve katkılarıyla gerçekleştirilmektedir (TES, 2010).

Hizmet içi eğitim, öğretmenleri lisansüstü eğitime de teşvik ederek, kendilerini yenilemelerini ve sürekli dinamik kalmalarını sağlayacaktır. Hizmet içi eğitim günümüz teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla; öğretmenlerin belirli yerlere ya da kurumlara çağırarak veya çevrim içi olarak, basın-yayın, televizyon, internet veya yurtdışında eğitim gibi çok farklı şekillerde yürütülebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, MEB Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından tüm öğretmenlere hitap edebilecek kurslar düzenlenmektedir. Bu kurslar süreç içinde doğal olarak değişime maruz kalmaktadır. Çağın gerektirdiği konularda bir dönüşüm yapılmaktadır. Günümüzde bilişim alanına yönelik kurslar bir hayli arttırılmıştır. (Durmuş, 2013).

Bakanlık tarafından öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım bazen zorunlu olduğu gibi genel olarak başvuru yapılarak katılım sağlanmaktadır. Yıl içinde merkezi ve mahalli birçok kurs verilmektedir. Ancak son dönemlerde kursların online olarak yapılması da dikkat çekecek miktarda artmıştır. Öğretmenlerin eylül, kasım, nisan ve temmuz aylarında olmak üzere kendi okullarında birer haftalık mesleki gelişim yapması zorunludur. Kurs programını Millî Eğitim Bakanlığı hazırlamaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu çalışmaları kapsamında “Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modeli” ile çalışma takvimine kasım ve nisan aylarında yapılmak üzere birer haftalık ara tatiller eklenmiştir. Bu ara tatillerde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim seminerleri planlanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim çalışmalarına bir örnek de “Öğretmenin Sınırı Yok” projesidir. Proje, Millî Eğitim Bakanlığı ile Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) arasındaki iş birliği ile yürütülmektedir. Öğretmenlik alanına katkı sağlayan bir diğer uygulama da “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalıdır.” Bu portalda, öğretmenlerin kullanabilecekleri birçok etkinlik bulunmaktadır. Direk somut veri vermesi açısından öğretmenlere önemli katkılar vermektedir. (Bayram, 2010).

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaşanan önemli sorunlardan biri olarak kaynak sıkıntısı gösterilmektedir. Yeterli yol göstericinin olmaması öğretmenlerin kendini geliştirmelerine engel olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere eTwinning gibi platformlarda projelerde bulunmak olumlu sonuçlar getirmektedir.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olarak öğrencilere yönelik faaliyetler yürüttüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağlayacak faaliyetleri çevrimiçi olarak sunmaktadır. EBA sistemi hem öğretmenlere hem de öğrencilere hitap etmektedir. EBA içerisinde, yazılı, görsel ve etkileşimli birçok kaynak yer almaktadır. Öğretmenler kendi ürettiği içerikleri yükleyebilmektedir. Ayrıca öğretmenler bu platform ile öğrencilerine ulaşabilmektedir. Onlara kaynak, doküman sağlayabilmektedir. Bunun yanın da tecrübeli birçok öğretmenden faydalanabilmektedir. (Aktay ve Keskin, 2016)

Araştırmalar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan çeşitli sorunlar olduğunu bizlere göstermektedir. Bunların en başında mesleki gelişim planlarının öğretmenlerden bağımsız bir merkezden hazırlanmasıdır. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını bilecek kişiler yine öğretmenlerdir. Amaç öğretmenlerin başarısını arttırmak ise öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik faaliyetler tasarlanmalıdır (Kaya, Küçük ve Çepni, 2004). Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde birçok sorun ile karşılaşılmaktadır. Personel azlığı, yeterli araç gereç sağlanamaması bunlardan bazılarıdır (Yağcı, 2003).

Öğretmenler belli bir yaşın üzerinde mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadır. Buna bağlı olarak yetişkin öğrenmesine değinmek doğru olacaktır. Yetişkin eğitimi çocukların eğitilmesinden çok farklıdır. Artık kendi kararlarını alabilecek yeterliliğe sahip bir bireyin eğitimi farklı yöntemler gerektirmektedir. Yetişkinler, daha çok çözüm odaklı düşünürler. Öğretmenlerin daha etkili hizmet içi eğitim alabilmeleri ile ilgili etkinlikler, yılın sabit dönemlerinde, sabit merkezlerde, hep aynı uzmanlar tarafından birtakım bilgilerin aktarılması yolu ile sınırlı tutulmamalıdır.

Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik MEB tarafından yürütülen yeni bir uygulama ise Okul Temelli Mesleki Gelişimdir. Bu uygulama ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve okul gelişim hedeflerine göre planlama, öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerini bağlantılı hale getirmek istenmektedir. Öğretmenlerin mesleki anlamda olumlu yönde gelişim göstermeleri için daha aktif rol almaları, bilgi ve becerileri noktasında paylaşımına açık olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okullarının bulunduğu çevre ile yakından etkileşim içinde olmaları belirtilmektedir. (Kızılkaya, 2012). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, Türk Eğitim Sisteminde yeni bir soluk olarak görülmektedir. İlk kez öğretmenler kendi gelişimlerini kendi gereksinimlerine göre belirleme noktasında olumlu bir hak elde etmiş bulunmaktadır. (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). OTMG süresi boyunca okul paydaşlarının birlikte hareket etmeleri, eğitim öğretimin kalitesinin artmasına ve okullarda kendini geliştiren öğretmenlerin oluşmasına önemli katkı sağlayacaktır (MEB, 2010). OTMG, öğretmenlerin ve paydaşlarının gelişiminin yanında toplumun da gelişimine önemli katkılar sunacaktır. Eğitimin kalitesi arttıkça toplumsal sorunlarda azalacaktır.

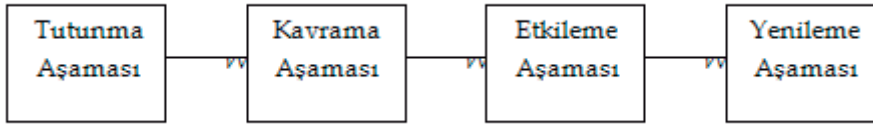
Teknolojik Yeterlilikler ve Öğretmenler İçin Önemi

21. yüzyılın öğretmeni olmak yeni ve çok kullanılmaya başlanan bir kavramdır. Bu kavramın içini birçok yenilikçi teknoloji ve evrensel yeterlilikle doldurabiliriz. 21. Yüzyılın öğretmeni olmak bir sonuç değil süreçtir.

Teknolojik yeterliliğe sahip olmak, sadece güncel teknolojilerin tanınması ve bilinmesi değildir. Teknolojik gelişimlere hâkim olmak ve bu gelişmeleri takip etmek sadece öğretmenlik mesleği için değil bilgi toplumunda yer alan her birey için gerekli ve kaçınılmaz bir durumdur (Çoklar ve Şahin, 2014).

Gelişen her yenilik öğrenme ortamlarını ve eğitim yöntemlerini dönüştürmüştür. Sınıflarımıza giren akıllı tahta teknolojisi buna örnek olarak verilebilir. Bilgi arttıkça, üretim devam ettikçe her oluşan yeni durum bir yenisini doğurur. Eğitim, dolayısıyla öğretmenler de bu değişimden nasibini almaktadır.

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanımları dört temel bölümden oluşmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretmenlerin teknoloji kullanım aşamaları.

Öğretmenlerin teknolojiyi aşamalı olarak kullanmaları bir yandan mesleki gelişim anlamında kolaylık sağlamaktadır (Kabakçı, 2005). Türkiye’de öğretmenlerin bilgi ve iletişim ile hızla gelişen teknolojik yeniliklere göre düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri direk teknolojiye yapılan yatırımlara ve bununla ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak yön bulduğu söylenebilir (Odabaşı ve Kabakçı 2007).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de mesleki gelişim önemli bir yer tutar. Mesleki gelişim ile öğretmenlik bağlamında ulaşılmak istenilen sonuç eğitim başarısını arttırmak ve öğrencilere kaliteli bir eğitim ortamı sağlamaktır. Öğretmenlerin kendi alanlarında gelişmesi sadece öğrencileri değil toplumun birçok kesimini de etkiler. Mesleki gelişim ile olumlu anlamda fayda gören bir tek öğretmen değildir. Olumlu öğretmen gelişimi ile okul yöneticileri ve aileler de fayda göreceklerdir. Yaşanan teknolojik değişim ve dönüşüm öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini de etkilemiştir. Gerek öğretmenlere mesleki eğitim veren kurumlar gerekse öğretmenler, yaşanan gelişmeler ışığında hareket etmelidir.

Mesleki olarak gelişmek bireyin toplumdaki iş hayatını daha olumlu bir şekilde geçirmesini sağlar. Her bir bireyin başarılı olması toplumu da etkileyecektir. (Mertol, 2018) Öğretmenlik mesleğine sunulan katkılar nihayetinde ülkeye katkı olarak dönüt vermektedir. Öğretmenler geleceğin toplumunu oluşturacak çocukları eğitirler. Yetiştirdikleri çocuklar daha sonra karşımıza toplumsal bir görevi üstlenmiş bireyler olarak çıkarlar. Buradan yola çıkarak öğretmen mesleki gelişiminin doğrudan toplumun ilerlemesi ve çağa ayak uydurabilmesi için olmazsa olmaz diyebiliriz.

Mesleki gelişim sadece bilgi verme olarak algılanmamalı, öğretmenlik yetilerinin döneme uygun olarak yenilenmesi olarak bakılmalıdır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

Öğretmenlere yönelik yapılacak mesleki gelişim programlarında mutlaka uygulamaya dönük eğitimler olmalıdır. Dönemin gelişimi ve öğrenci profillerindeki değişim göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S., ve Keskin, S. (2016). Eğitim bilişim ağı (Eba) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alkan, A., ve Mertol, H. (2019). Teacher candidates' state of using digital educational games. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 344-350.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoklar, A.N., ve Şahin, Y.L. (2014). Technology literacy according to students: what is it, where are we and what should we do for parents and children? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 27-34.
- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, A., Küçük, M., ve Çepni, S. (2004). Fizik laboratuvarlarına yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 89-103.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kızılkaya, H.A. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim klavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mertol, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul*. içinde Ankara: Maya Akademi.
- Odabaşı, H. F., ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde Bilgi ve iletişim Teknolojileri. (s. 39-43). Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Bakü: Azerbaycan.
- Seferoğlu, S.S. (2018). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 809-841.
- TES. (2010). *18. Milli eğitim şurası çalışma raporu*. Türk Eğitim Sen, Ankara.
- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yağcı, E. (2003). Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. *Eğitimde Yansımalar VII* (s.139-148). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

This study has been continuing from the very beginning by changing and developing the learning and teaching process of Living Beings. Many scientific, technological, social and psychological innovations make it absolute for learning environments, educational materials, teaching methods and techniques to change and develop. Accordance with the requirements of our time teachers in Turkey is committed to professional development. While new methods are used in many fields, some stereotyped practices continue. The fact that the trio of teachers, students and parents harmonize together and carry out educational activities brings success in education. The teacher should also lead this group. In order for teachers to be good leaders, they must be able to keep up with the rapidly changing world. Therefore, the continuity of professional development has gained great importance. Teachers shape the future of society. The professional development of those who undertake such a duty will directly affect society. In this article, Turkey's professional development, teachers are evaluated and produced future proposals.

Method

According to the discipline you are researching, the sources to be consulted in the literature review are diversified and tried to differentiate. For this reason, before starting the research, the tools you will use in scanning the literature related to your field have been determined. After the detection of the vehicles, it is planned how long this scan will be completed. Within this plan, your research question has been classified from various angles by dividing the scan subheadings. Because classification has facilitated the evaluation of the data obtained as a result of the literature review. The keywords to be removed within the scope of the research question have enabled your search to be improved.

Findings, Conclusion and Discussion

The main goal in professional development, which is an important part of teacher education, is to increase classroom interaction. In order to achieve this goal, increasing the effectiveness of professional development and bringing the results in a positive direction should be the primary goal. It is not only teachers who benefit from professional development, but also students, school administrators and families as a result of developing teacher behaviors. The technological change and transformation experienced also affected the professional development process of teachers. Both the institutions that provide vocational training to teachers and teachers should act in the light of the developments experienced. The investment made in the teacher is an investment made in the individual and it is a value reflected in the society. Accordingly, professional development is an individual and social practice. Teachers educate children who will make up the society of the future. The children they raise later appear before us as individuals who have undertaken a social task. Based on this, we can say that teacher professional development is indispensable for the advancement of the society and keeping up with the times.

Professional development provides the acquisition of knowledge in one aspect and the development and updating of existing knowledge or skills in one aspect. In this sense, we can say that the general contributions of professional development are as follows:

- *Improves teachers' application areas.*
- *It allows teachers to reflect on the life, practice or research that can help students meet their individual or common needs.*
- *It gives a quality direction to professional life within the school.*
- *Contributes to raising the standards in education policies.*
- *Helps teachers make sense of social changes, especially information and communication technologies.*



Eğitim Düzeyi ile Vergi Gelirleri İlişkisi: İlkokul ve Ortaokul Öğrencileriyle Ampirik Bir Çalışma¹

The Relationship between Education Level and Tax Income: An Empirical Study with Primary and Secondary School Students

Mustafa KANDAK² ve Gamze MERTOL³

²MEB, Isparta Merkez Mehmet Köse İlkokulu, Sınıf Öğretmeni
bjkandak@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7404-7598

³MEB, Tokat Pazar Atatürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni
akkayagamze@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9937-7841

Geliş Tarihi: 17.02.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2021

ÖZ

Ülke vatandaşlarının vergiye olan tutumları vergi bilinci olarak nitelendirilir. Bu tutumların artı yönde olması ülkedeki mükelleflerinin vergi verme konusunda istekli olmaları, eksi yönde olması ise mükelleflerin vergi kaçırmaya meyilli olmaları olarak nitelendirilir. Vergi bilinci kazandırmada eğitimin etkisini tespit etmek amacıyla Mehmet Köse İlkokulu ve Ortaokulu öğrencilerine ampirik bir çalışma yapılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin vergi bilinç düzeyleri; üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmeninin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan ön test ile tespit edilmiştir. Daha sonra aynı öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından derslerdeki kazanımlarla, vergi bilincinin işlendiği kazanımları örtüştürerek dersi işlemeleri sağlanmıştır. Eğitimler sonrasında aynı öğrencilere; üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmeninin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan son test uygulanarak vergi bilinci düzeylerinde olumlu bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan ön test ve son test; öğrencilerin yönlendirilmeye müsait olmaları sebebiyle açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların açık uçlu olması, likert ölçeğinin uygulanmasını mümkün kılmamıştır. Bu sebeple anket cevapları eğitim öncesi-sonrası ve negatif-pozitif olarak

¹ Bu çalışma, Mustafa KANDAK'ın (2020) "Eğitim Düzeyi ile Vergi Gelirleri İlişkisi: İlkokul ve Ortaokul Öğrencileriyle Ampirik Bir Çalışma" isimli proje çalışmasının bir bölümüdür.



gruplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın konu içeriğini oluşturmak ve detaylandırmak adına ise; vergi, vergi bilinci ve eğitim konularında alanyazın taraması yapılmış ve örneklere dayanan veri toplama aracı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimin vergi bilinci kazandırma konusunda ne derece önemli olduğu ve olumlu vergi bilinci kazanan nesillerin mali yönden ülkeye vereceği destek, istatistiksel yönden ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, ilkokul, ortaokul, vergi, vergi bilinci.

ABSTRACT

The attitude of the citizens of the country to tax is defined as tax awareness. The positive attitude of these attitudes is defined as the willingness of the taxpayers in the country to pay taxes, and the negative direction is defined as the taxpayers' tendency to evade tax. An empirical study was conducted with Mehmet Köse Primary and Secondary School students in order to determine the effect of education on raising tax awareness. Tax awareness of students before the study; It was determined by the pre-test, which was formed by taking the opinions of three experts and took its final form with the elimination and selection methods of three classroom teachers who completed twenty years in the teaching profession. Later, the same students were made to teach the lesson by their classroom teachers by matching the gains in the lessons with the gains on tax awareness. After the trainings to the same students; It has been determined that there is a positive development in tax awareness levels by applying the final test, which was formed by taking the opinions of three experts and which was finalized with the elimination and selection methods of three classroom teachers who completed twenty years in the teaching profession. Pre-test and post-test applied to students; it was composed of open-ended questions due to the students being available to be directed. The open-ended questions did not make it possible to apply the Likert scale. For this reason, the questionnaire responses were grouped and interpreted before and after the training and as negative-positive. In order to create and detail the subject content of the research; the literature on tax, tax awareness and education has been searched and a data collection tool based on examples has been prepared. As a result of the research, the importance of education in raising tax awareness and the financial support that the generations who gain positive tax awareness will provide to the country have been revealed statistically.

Keywords: Education, primary school, secondary school, tax, tax awareness.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir. “En genel anlamıyla belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” (Fidan, 2012). Robinson (2018)’e göre eğitimin amacı, başarılı bireyler, aktif ve vicdanlı vatandaşlar olabilsinler diye, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı ve yeteneklerini anlamalarını kolaylaştırmaktır. Alanyazında eğitimin değişik tanımları yer almaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Arslan, Ersözlü, Aydoğan, İskender, Helvacı, ve Turhan (2009)’a göre eğitim; bireylerin yaşama yollarını kavramasında, toplumun standartlarını ve inançlarını kazanmasında etkili olan bir süreçtir. Eğitim, önceden belirlenen esaslara göre, bireylerin davranışlarında gelişmeler sağlanması için yapılan, planlı dizgilerdir. Eğitim kelimesi Türkçe “eğmek” kökünden türemiştir. “Ağaç yaş iken eğilir.” Atasözünde geçen eğmek kelimesi de bu anlamda kullanılarak, çocukların genç yaşta eğitilebileceğinin önemi vurgulanmıştır. Atasözünden de hareketle çocukların en kalıcı davranış kazandığı yaş aralığı ilkokul ve ortaokul zamanlarıdır (Mertol, 2018). Öğrenmenin yaşı yoktur ama en etkili olduğu yaş aralığı bu zamanlardır. Bu yaşlarda, verilmek istenen bilgiler öğrenciler tarafından daha kolay kavranırken ve öğrencilerin zihinlerinde de daha kalıcı olmaktadır. İlkokul ve ortaokulda öğrenilen bilgiler, kazanımlar ve deneyimler ömür boyu unutulmaz. Çoğu insan lise matematik ya da Türkçe öğretmeninin adını hatırlamazken; ilkokul öğretmenin adını

kolay kolay unutmaz. Bu sebeple çocuklar, ilkokul ve ortaokulda iyi bir vatandaş olmayı, çalışkan, başarılı, dürüst bir insan olmayı öğrenirse hayat boyu bu karakterde birer birey olarak hayatlarına devam ederler. Ters bir durumda ise kişiliği oturmamış, davranış bozukluğu olan, suça meyilli bireyler olarak hem ülkesine hem de ailesine sorun yaşatmaya devam ederler. Devletlerde ilkokul ve ortaokul döneminde verilen eğitimin önemini bilmekte ve bütün bireylerin bu dönem eğitimlerini alması için gerekli yasal düzenlemeler yapmaktadır. İlkokul ve ortaokulda bireyler bir yandan bedensel gelişim sağlarken bir yandan da sosyal ve kişisel gelişim kazanırlar. Bu dönemde kişilikleri gelişirken vatandaşlık ve dürüstlük gibi kazanımları da öğrenmiş olurlar.

Vergiler ülkelerin en önemli gelir kaynaklarıdır. Bu sebeple tüm bireyleri vergilerini zamanında ödeyen mükellefler olarak yetiştirmek, ülkelerin kalkınması ve halkın refah içinde yaşaması açısından büyük önem arz etmektedir. Böyle bir toplum oluşturmak da hiç şüphesiz eğitim ile mümkün olmaktadır. Çünkü erken yaşta verginin önemini kavrayan ve çevresinde bu eğitimle yetişmiş örnek mükellefler gören bireyler ileride bu bilinçle hareket edecek ve sorumlu mükellefler olarak meslek hayatlarına başlayacaktır (Karabulut, Mertol ve Alkan, 2017).

Ömür ve Bellikli (2019)'ye göre vergi, devletin vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli harcamaların en önemli finansman kaynağıdır. Buna rağmen vergiler, belki de yasalara dayandırılarak toplandığı için, bir yük olarak algılanmaktadır. Ülkelerin en önemli gelir kaynaklarından olan vergilerin, küçük yaşlarda verilecek eğitim ile mükelleflere zaruri bir görev olarak kazandırılması büyük önem teşkil etmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerine eğitim gördükleri okulların, eğitim veren öğretmenlerin, eğitim aldıkları kitapların hepsinin toplanan vergiler sayesinde gerçekleştirildiğini aktarmak bile, onların ileride bilinçli birer vergi mükellefi olmasına önemli katkı sağlayacaktır.

“Vergi bilinci, vergiler konusunda kişinin sahip olduğu olumlu ve olumsuz tüm bilgi ve algıların toplamını ifade eden kavramdır” (Demir, 2013). Uyanık (2019)'a göre vergi mükellefi kişilerin ya da gelecekte vergi mükellefi olacak bireylerin ödemeleri gereken verginin farkında olmalarına vergi bilinci denilebilir. Vergi bilinci denildiğinde genellikle akla vergiye olumlu bakanlar yani vergi verenler gelmektedir. Oysa vergi ile ilgili olumsuz düşüncelerde vergi bilinci olarak kabul edilmektedir. Önemli olan kişilerin bilinçlerinin doğru yönlendirilmesi ve şekillendirilmesidir. Bu da ancak etkili ve verimli bir eğitimle mümkün olur.

Çubukçu ve Gültekin (2006)'e göre ilköğretim eğitimi, ileride bilinçli bir vatandaş olabilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin bireylere aktarıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde; öğrencilere kazandırılacak olan bilinçli vatandaşlık olgusu sayesinde, vergiye olumlu bakan ve vergi kavramının zorunluluk değil ihtiyaç olduğunu bilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

İlkokul ve ortaokulda öğrencilere verilecek olan eğitimlerle kazandırılacak olumlu vergi ahlakı, diğer eğitim dönemlerinden daha etkili olacağı için bireyde daha kalıcı izli davranış değişiklikleri sağlayacaktır. Bu davranışı kazanan bireyler vergi konusunda ülkesinin menfaatlerini kendi menfaatlerinden üstün tutarak vergi kaçırma eyleminden uzaklaşacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, eğitim düzeyi ve vergi bilinci arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma ile İlkokul ve ortaokulda verilecek eğitimler pozitif vergi bilinci kazandırmada etkili midir? sorusunun cevabı araştırılmıştır. Araştırma, Isparta Merkez Mehmet Köse İlkokulu 2. 3. 4. Sınıf ve Mehmet Köse Ortaokulu 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine verilecek olan farklı türdeki eğitimlerle, vergi bilincinin olumlu yönde arttırılabileceğinin gözlemlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın amacı olarak test edilecek hipotezler şu şekilde belirlenmiştir.

H₀ hipotezi: Vergi bilinci geliştirmede, vergi bilinci ile ilgili yapılacak olan eğitimlerin etkisi yoktur.

H₁ hipotezi: Vergi bilinci geliştirmede, vergi bilinci ile ilgili yapılacak olan eğitimlerin etkisi vardır.

Sağbaşı ve Başoğlu (2005)'na g3re vergi konusunda bilinçlendirme programlarının ilköğretim çağında başlatılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yaşlarda eğitim alan bireylerin ileride vergilerini düzenli 3deyen mükellefler olacaklarını ve vergi kaçırma eğiliminde olmayacaklarını belirtmişleridir.

Çiçek ve Bitlisli (2017)'ye g3re vergi eğitimi alan öğrencilerin, vergi eğitimi almayan öğrencilere oranla vergiye karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Vergi bilinci ve farkındalık oluşturma konusunda vergi eğitiminin önemli olduğu vurgulanmıştır. Vergi eğitimlerinin küçük yaşlarda verilmesi ve bütün bireylerin bu eğitimden faydalanmasının sağlanması toplumun vergi bilincinin yükselmesinde önemli rol oynayacağını belirtmiştir.

Yıldız ve Bakır (2019)'a g3re vergi bilincinin yerleşmesi ve gelişmesi için öğrencilere, vergi ile ilgili temel bilgilerin lisans düzeyinden önceki eğitimlerde öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Karacan (2019)'a g3re çocukların küçük yaşlarda vergi konusunda eğitim almaları vergiyi daha kolay içselleştirerek benimsemesinde ve gelecekte vergiye gönüllü bireyler olarak yetişmesinde önemli rol oynamaktadır. Vergi bilinci arttırmada Millî Eğitim Bakanlığı ve Gelir İdaresi Başkanlığının ortak yürüttüğu vergi ile ilgili çalışmaların etkili olacağı varsayılmaktadır. Taytak (2010)'a g3re vergi bilinci geliştirmede ailede başlayan eğitimin okulda desteklenmesi ve ileriki eğitimlerde de bu bilincin vurgulanmasının, vergiye olumlu yaklaşan bireyler yetiştirme konusunda etkili olacaktır. Sağlam (2013)'a g3re vergi algısı ve vergi bilincinin yüksek olmasında, öğrencilerin aldıkları iktisat ve maliye dersleri etkili olmuştur. Çakır (2010)'a g3re ilköğretim çağındaki çocukların etkili ve eğlenceli eğitimlerle verginin; vatandaşlık görevi olduğu ve hizmet olarak topluma döneceğinin aktarılabilirliğini belirtmiştir. Gencil ve Kuru (2012)'ya g3re vergi mükellefi olan her kesime eğitim verilmesi, vergi denetimi konusunda denetmenlere yardımcı olacaktır. Demir ve Cığerci (2016)'ye g3re vergi ile ilgili verilen eğitimlerle, vergi algısı gelişebilecek ve olumlu vergi bilinci artışı olacaktır. Karaca, Oktay ve Yemez (2020)'a g3re gerek aile içi gerekse formal eğitim ile okulda verilecek olan vergi ahlaki eğitimlerinin gelecek nesillerin vergiye uyumlu olarak yetişmeleri konusunda önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Vergi, ülkelerin faaliyetlerini sürdürebilmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışma mükelleflerin vergilerini 3dediği bir toplum yaratmak amacıyla, ilkokul ve ortaokul çağındaki bireylere verilecek eğitimlerin pozitif vergi bilinci kazandırmadaki etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma Isparta Merkez Mehmet Köse İlkokulu ve Ortaokulu öğrencilerine yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında; öğrencileri yönlendirmemek amacıyla üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmenin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan açık uçlu 12 adet sorudan ve 4 adet demografik sorudan oluşan ön test uygulanmıştır. Daha sonra iki hafta boyunca öğrencilere; vergi, vergi bilinci, verginin ülke ekonomisine katkısı, verginin ülke vatandaşlarına katkısı gibi konularda eğitimler verilmiştir. Eğitimler devam ederken okul panolarında da vergi ile ilgili görsel materyallerden yararlanılmış ve öğrencilerin (www.vergibilinci.gov.tr) adresinden faydalanmaları ve buradaki etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Eğitimlerin sonunda öğrencilerin vergi bilinci düzeylerinin tekrar saptanması için ön testte uygulanan sorular son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulandığı ilkokul ve ortaokul çağı çocuklarının yönlendirilmeye açık olmaları sebebiyle; kendi fikirlerini açıkça belirtebilmeleri için ankette açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sebeple kapalı uçlu soruların ölçeklendirilmesinde kullanılan psikometrik anket türü olan likert ölçeği kullanılmamıştır. Öğrencilere, eğitim öncesi ve eğitim sonrası uygulanan açık uçlu anket sorularının birbirine yakın olan cevapları, frekans dağılımlarına g3re gruplanmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğrencileri hedef evren olarak belirlenmiştir. Bu evrenin sayı bakımından çok olması sebebiyle araştırmada, evrenden örneklem yolu tercih edilmiştir. Örneklem olarak; Isparta Merkez Mehmet Köse İlkokulu 2. 3. 4. Sınıf öğrencileri ve Mehmet Köse Ortaokulu 5. 6. 7. 8. sınıfı öğrencileri seçilmiştir. Örneklemin bu şekilde seçilmesinin nedeni; mesleklerin tanıtımında ilkökul eğitiminin, karakter gelişiminde de ortaokul eğitiminin büyük önem taşıması varsayımıdır. Eğitimle, öğrencilerde vergi bilincinde olumlu düşünceler meydana getirmek ve bu çalışmaları ortak kültür olarak bütün eğitim kurumlarına sunmak amacıyla bu örneklem seçilmiştir.

Tablo 1. İlkokul ve Ortaokulda Kayıtlı Öğrenci Sayısı

Okul Düzeyi	Türkiye Geneli	Isparta Merkez	Mehmet Köse Okulu
İlkokul	5 005 927	21 747	169
Ortaokul	5 354 069	24 228	119

Bilgiler MEB 2019-2020 İstatistiklerinden alınmıştır. (www.sgb.meb.gov.tr)

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın konu içeriğini oluşturmak ve detaylandırmak adına; vergi, vergi bilinci ve eğitim konularında alanyazın taraması yapılmış ve örneklere dayanan veri toplama aracı hazırlanmıştır. Alanyazın taraması yapılırken; 2010-2020 yılları arasına ait 15 makale, 2010 öncesinden 10 makale toplam 25 makale, 8 kitap, 1 bildiri, 2 lüksek lisans tezi, 5 web sitesi olmak üzere toplam 41 kaynaktan faydalanılmıştır.

Öğrencilerin yönlendirilmeye müsait olmaları sebebiyle öğrencilere; üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmenin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan, açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Soruların açık uçlu olması likert ölçeğinin uygulanmasını mümkün kılmamıştır. Bu sebeple anket cevapları eğitim öncesi-sonrası ve negatif-pozitif olarak gruplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı I. Döneminde, üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmenin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan 12 adet açık uçlu soru ve 4 adet demografik sorudan oluşan anket çalışması ile toplanmıştır. Anket soruları ve araştırma bölümleri ilgili alanyazın çalışmaları ile yapılandırılmıştır.

Mehmet Köse İlkokulu 2. 3. 4. Sınıfa kayıtlı öğrenciler ve Mehmet Köse Ortaokulu 5. 6. 7. 8. Sınıfa kayıtlı öğrencilerine uygulanan anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ankete verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve oluşturulan temalara ait kategoriler bulunmuş olup her bir kategori için frekanslar verilmiştir. Frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Yüzde ve frekanslara göre yorumlama yapılmıştır. Yüzde ve frekans hesabında “SPSS for Windows (22.0)” istatistik analiz programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen 4 adet demografik soruların cevapları ve cevaplamalarının yorumlanması şu şekildedir;

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	108	47,57
Kız	119	52,43
Toplam	227	100

Tablo 3. Katılımcıların Baba Mesleği

Meslek Grubu	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Serbest Meslek	69	30,40	30,40
Memur	63	27,75	58,15
İşçi	56	24,66	82,81
Esnaf	31	13,66	96,47
Emekli	5	2,2	98,67
İşsiz	3	1,33	100
Toplam	227	100	

Tablo 4. Katılımcıların Anne Mesleği

Meslek Grubu	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Serbest Meslek	34	14,97	14,97
Memur	48	21,15	36,12
İşçi	17	7,49	43,61
Esnaf	6	2,64	46,25
Emekli	1	0,45	46,70
Ev Hanımı	121	53,30	100
Toplam	227	100	

Tablo 5. Katılımcıların Aile Gelir Durumu

Gelir Durumu	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Düşük	38	16,74	16,74
Orta	171	75,33	92,07
Yüksek	18	7,93	100
Toplam	227	100	

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %47,57'sinin erkek, %52,43'ünün kız olduğu, Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde; babaların %96,47'sinin, annelerin ise 46,25'inin çalıştığı, Tablo 5 incelendiğinde ise velilerin %83,26'sının maddi durumunun orta seviye ve üzeri olduğu görülmektedir.

Vergiye Karşı Tutum ile İlgili Bulgular

Araştırmada öğrencilere; vergi, vergi bilinci, vergiye karşı olan tutumları konularında kendi fikirlerini belirtmeleri ve yönlendirilmemeleri adına 12 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorulara verdikleri cevaplar yüzdelik olarak tabloya aktarılmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin son test sorularına verdikleri cevaplar sonucunda, olumlu artışlar kalın, italik yazı ile belirtilmiştir. Araştırmanın temel hipotezi; vergi bilinci ile eğitim arasında pozitif bir ilişki olduğuudur.

H_0 hipotezi: Vergi bilinci geliştirmede, vergi bilinci ile ilgili yapılacak olan eğitimlerin etkisi yoktur.

H_1 hipotezi: Vergi bilinci geliştirmede, vergi bilinci ile ilgili yapılacak olan eğitimlerin etkisi vardır.

Öğrencilere yöneltilen üç uzman görüşü alınarak oluşturulan ve öğretmenlik mesleğinde yirmi yılını tamamlamış üç sınıf öğretmenin eleme ve seçme yöntemleriyle nihai halini alan 12 açık uçlu anket soruları hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında öğrencilere sorulmuştur. Ayrıca bu sorular eğitimlerde bazen açık bir şekilde bazen de diğer kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere yöneltilmiştir.

Öğrencilerde merak uyandırmak amacıyla, onlara ankette ilk olarak “Sizce okulumuzun ısınma, elektrik ve su giderleri nereden karşılanıyor?” sorusu yöneltilmiştir ve öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 6’da gruplandırılmıştır.

Tablo 6. Sizce Okulumuzun Isınma, Elektrik ve Su Giderleri Nereden Karşılanıyor?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	K. yüzde	Frekans	Yüzde	K. Yüzde
Okul Müdüründen	38	16,74	16,74	3	1,32	1,32
Ailemizden	64	28,19	44,93	14	6,17	7,49
Öğretmenlerimizden	23	10,13	55,06	8	3,52	11,01
Bilmiyorum	45	19,83	74,89	4	1,76	12,77
Devletten, vergilerden	57	25,11	100	198	87,23	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin %74,89’unun okulun giderlerinin nereden karşılandığını yanlış bildiği ya da hiç bilmediği görülmüştür. Verilen eğitimler sonrasında öğrencilerin %87,23’ü okul giderlerinin verilen vergiler sayesinde devlet tarafından karşılandığını belirtmişlerdir. *Eğitim sonrası, bilmiyorum cevabı verenlerin oranı %19,83’ten %1,76’ya düşmüştür. Diğer bir ifadeyle okul giderlerinin nereden karşılandığını bilmeyenlerin %91,11’i verilen eğitimler sonrasında okul giderlerinin devlet tarafından karşılandığını belirtmiştir.* Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Devlet nasıl para kazanır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 7’de gruplandırılmıştır. Gruplama yapılırken öğrencilerin verdikleri yakın cevaplar ortak cevap olarak gruplandırılmıştır. Örneğin; belediye, valiler, okullar, hastaneler gibi cevaplar kamu kuruluşları şeklinde tek cevap olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Devlet Nasıl Para Kazanır?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cezalardan	25	11,01	11,01	30	13,21	13,21
Vatandaşlardan	43	18,94	29,95	51	22,47	35,68
Aldığı vergilerden	67	29,52	59,47	101	44,49	80,17

Başka ülkelere yaptığı satışlardan	14	6,17	65,64	12	5,29	85,46
Kamu kuruluşlarından	19	8,37	74,01	8	3,53	88,99
Bilmiyorum	59	25,99	100	25	11,01	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 7 incelendiğinde; eğitim sonrası devletin gelir kaynakları hakkında bilgi sahibi olmadığını belirten öğrencilerin oranında eğitim öncesine oranla %57,63'lük bir azalma görülmektedir. Verilen eğitimlerle öğrenciler gelir kaynakları hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. **Ayrıca öğrenciler, eğitim öncesinde vergi kavramının ne olduğunu bilmeyen öğrencilerin verilen eğitimlerle devletin bir gelir kaynağını öğrenmeleri de tablo 7'de istatistiksel olarak görülmüştür. Bu oran eğitim öncesinde %29,52 iken eğitim sonrasında %44,49'a yükselmiştir. Yani %50,71'lik bir artış meydana gelmiştir.** Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin "Vergi kelimesini hiç duydunuz mu?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gruplandırılmıştır.

Tablo 8. Vergi Kelimesini Hiç Duydunuz mu?

Cevaplar	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet Duydum	188	82,81	224	98,67
Hayır Duymadım	39	17,19	3	1,33
Toplam	227	100	227	100

Tablo 8 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin eğitimler öncesinde %82,81'i (188 Öğrenci) vergi kavramını daha önce duyduğunu, %17,19 u ise duymadığını ifade etmiştir. Eğitimler sonrasında vergi kavramını duyanların oranı %15,86 artış göstererek %98,67'ye yükselmiştir. Vergi kavramını daha önce duymayan öğrenci sayısı eğitim öncesinde 39 iken eğitim sonrasında 3 öğrenciye düşmüştür. **Yani verilen eğitimler ile vergi kavramını bilen öğrenci sayısında %92,30'luk bir artış meydana gelmiştir.** Bu soru bakımından, elde edilen bu bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin "Vergi denilince aklınıza ne geliyor?" sorusuna verdikleri yanıtların gruplandırılması Tablo 9'da yapılmıştır. Tablo 9'da yer alan cevaplar öğrencilerin çoğunluğunun verdiği ortak cevaplardır. Öğrencilerin cevaplarından anlam bakımından yakın olanları gruplandırılmış ve o şekliyle tabloya yansıtılmıştır. Örneğin; bazı öğrenciler devletin yol yapmak için aldığı para, okul yapmak için aldığı para, hastane yapmak için aldığı para, devlete verdiğimiz para şeklinde cevaplar vermiştir. Tabloda bu cevaplar devletimizin bize hizmet etmesi için devlete ödenen para şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca cevaplardan millete borç, şehitlerimize borcumuz, vatanımıza borcumuz gibi ortak anlam taşıyan cevaplar da Devlete borç cevabı olarak tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9. Vergi Denilince Aklınıza Ne Geliyor?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	K. Yüzde	Frekans	Yüzde	K. Yüzde
Devlete Borç	22	9,69	9,69	37	16,30	16,30
Zorla alınan para	19	8,37	18,06	12	5,29	21,59
Ödenmesi gereken para	21	9,25	27,31	29	12,77	34,36
Belediyeye verilen para	16	7,04	34,35	21	9,25	43,61
Nereye verildiğini bilmediğim para	36	15,86	50,21	6	2,64	46,25

Bize hizmet etmesi için devlete ödenen para	65	28,64	78,85	119	52,43	98,68
Fikrim yok	48	21,15	100	3	1,32	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 9 incelendiğinde; eğitim öncesinde ankete katılan öğrencilerin %21,15'i vergi ile ilgili bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sonrası bu oran %1,32 ye gerilemiştir. Eğitimler sonrasında verginin nereye ödendiğinin farkına varan öğrenci sayısında %84,4' lük bir artış sağlanmıştır. **Eğitimler sonunda öğrencilerin %98,68'inin vergi ile ilgili bilgi sahibi olduğu görülmüştür.** Bu soru bakımından, elde edilen bu bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere "Vergi kime ödenir?" sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 10'da gruplandırılmıştır.

Tablo 10. Vergi Kime Ödenir?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Devlete ödenir.	91	40,08	40,08	129	56,82	56,82
Bankaya ödenir.	39	17,18	57,26	5	2,20	59,02
Belediyeye ödenir.	43	18,94	76,20	85	37,45	96,47
Okula ödenir.	12	5,29	81,49	2	0,88	97,35
Bilmiyorum	42	18,51	100	6	2,65	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 10 incelendiğinde; eğitim öncesinde öğrencilerin verginin nereye ödendiğini bilmeyenlerin sayısı toplam öğrenci sayısına oranla %18,51 iken eğitim sonrasında bu oran %2,65'e gerilemiştir. Eğitim öncesinde verginin bankalara ödenen bir para olduğunu düşünenlerin %87,18'i verginin bankalara ödenen bir ücret olmadığını farkına varmışlardır. **Bu tabloda asıl dikkat çekilen nokta ise; öğrencilerin, verginin hem belediyelere hem de devlete verileceğini, aldıkları eğitimle keşfetmişlerdir. Çünkü eğitimlerde belediyelere ait çevre temizlik vergisi, emlak vergisi, ilan vergisi gibi vergi kalemlerinin olduğu vurgulanmıştır. Bu da eğitim sonrası belediyelere vergi verilir diyen öğrenci oranında eğitim öncesine göre %97,67'lik bir artış meydana getirmiştir.** Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, meslekleri ve meslek kavramlarını yeni öğrenen, davranışları yeni yeni şekillenen yaş grubunda yer almaktadır. Bu sebeple; öğrencilere vergi bilincini hem bilişsel hem de davranışsal bilgi olarak aktarmak ve farkındalık oluşturmak adına; "Harçlığın bir bölümünü vergi olarak verir misin?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 11'de gruplandırılmıştır.

Tablo 11. Harçlığın Bir Bölümünü Vergi Olarak Verir misin?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hayır	62	27,32	27,32	56	24,66	24,66
Evet	71	31,28	58,60	103	45,38	70,04
Bilmiyorum	94	41,40	100	68	29,96	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 11 incelendiğinde; verilen eğitimlerin en büyük etkiyi kararsız olan öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterdiği görülmektedir. *Eğitim sonrasında, bu soruya “Hayır” ve “Bilmiyorum” cevabı veren öğrenci sayısında %20,51 azalma görülürken, vergi vermek isteyen öğrencilerde eğitim öncesine oranla %45,07’lik bir artış meydana gelmiştir.* Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Anneniz, babanız ya da siz alışveriş sonrasında fiş alıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları Tablo 12’de gruplandırılmıştır.

Tablo 12. Anneniz, Babanız ya da Siz Alışveriş Sonrasında Fiş Alıyor musunuz?

Cevaplar	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Hayır	46	20,26	32	14,09
Evet	181	79,74	195	85,91
Toplam	227	100	227	100

Tablo 12 incelendiğinde; eğitim *alan öğrencilerin, yaptıkları alışveriş sonucu fiş alma ya da ebeveynlerine fiş aldırma alışkanlığında %7,17’lik artış meydana geldiği görülmüştür.* Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Sizce yaptığımız alışverişler sonucunda neden fiş alıyoruz? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar Tablo 13’de gruplandırılmıştır.

Tablo 13. Sizce Yaptığımız Alışverişler Sonucunda Neden Fiş Alıyoruz?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	K. Yüzde	Frekans	Yüzde	K. Yüzde
Markete ne kadar ödediğimizi görmek için	37	16,30	16,30	28	12,34	12,34
Aldığımız ürünlerin fiyatını öğrenmek için	42	18,50	34,80	31	13,66	26
Ürünleri iade edeceğimizde gerekli olduğu için	13	5,73	40,53	8	3,53	29,53
Devletin vergi almasına yardımcı olmak için	98	43,17	83,70	151	66,51	96,04
Bilmiyorum	37	16,30	100	9	3,96	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 13 incelendiğinde; eğitim öncesinde fişlerin asıl amacını bilmeyen öğrenci sayısı ankete katılan toplam öğrenci sayısının %56,83’ü iken eğitim sonrası bu oran %33,49’a düşmüştür. *Alışveriş sonucunda alınan fişlerin asıl amacının devletin vergi alması olduğunu bilenlerin oranında eğitim öncesine göre %54,08’lik bir artış görülmektedir. Alınan fişlerin ne anlama geldiğini eğitim öncesi bilmeyen öğrenci sayısında eğitim sonrasında %75,68’lik bir azalma görülmektedir.* Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Yaptığımız alışveriş sonucunda satıcı fiş vermezse ne yaparsınız?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 14’de gruplanmıştır.

Tablo 14. Yaptığınız alışveriş sonucunda satıcı fiş vermezse ne yaparsınız?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Fiş İsterim	39	17,18	17,18	146	64,32	64,32
Bir şey demem	122	53,74	70,92	24	10,57	74,89
Bir daha oradan alışveriş yapmam	24	10,58	81,50	40	17,62	92,51
Bilmiyorum	42	18,50	100	17	7,49	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 14 inceliğinde; öğrencilerin fiş almama oranı eğitim öncesinde toplam öğrencinin %82,82 iken bu oran eğitim sonrasında %35,68'e düşmüştür. **Başka bir yorumlamada ise; öğrencilerin** eğitim sonrasında fiş alma alışkanlığı, eğitim öncesinde %17,18 iken **eğitim sonrasında bu oran %274,39'luk artış göstererek %64,32'ye yükselmiştir. Bu oran yapılan çalışmada tespit edilen en yüksek artıştır. Bu artış aynı zamanda eğitimin**, öğrenciye bilinç kazandırmadaki en büyük etki olduğunun da istatistiksel kanıtıdır. Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_1 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Sizce devlet vergi almalı mı almamalı mı?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 15’de gruplanmıştır.

Tablo 15. Sizce Devlet Vergi Almalı mı Yoksa Almamalı mı?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	K. Yüzde	Frekans	Yüzde	K. Yüzde
Bence almalı	61	26,87	26,87	132	58,15	58,15
Bence almamalı	109	48,02	74,89	73	32,16	90,31
Bilmiyorum	57	25,11	100	22	9,69	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 15 incelendiğinde; öğrencilere, vergilerin nerelerde kullanılacağını anlatılması, verginin devlete olan katkısı, düzenli vergi ödemenin ülkenin gelişmişlik düzeyine etkisi gibi konuların eğitimlerde anlatılmasının etkisi istatistiksel olarak görülmüştür. Şöyle ki eğitimler sonrasında devlet vergi almamalı diyen öğrenci oranında %33,03'lük ve bilgi sahibi olmayan öğrencilerde %61,04'lük bir azalma görülürken, vergi almalı diyen öğrenci sayısında %116,39'luk ciddi bir artış meydana gelmiştir. Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Sizce devlet vergi almasa ne olur?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar Tablo 16’da gruplanmıştır.

Tablo 16. Sizce Devlet Vergi Almasa Ne Olur?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Paramız azalmayacağı için iyi olur	32	14,09	14,09	15	6,60	6,60
Herkes zengin olur	12	5,29	19,38	8	3,53	10,13
Hiçbir değişiklik olmaz	18	7,93	27,31	11	4,84	14,97

Ülkemiz gelişemez	49	21,58	48,89	61	26,87	41,84
Ülkemiz fakirleşir	40	17,62	66,51	48	21,15	62,99
Devlet yeni kamu binaları yapamaz	41	18,07	84,58	75	33,05	96,04
Bilmiyorum	35	15,42	100	9	3,96	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 16 incelendiğinde; verginin önemini anlatan eğitimler sayesinde öğrenciler verginin devlet için önemli bir gelir kaynağı olduğunu kavradığı görülmektedir. Öğrenciler düzenli vergi gelirleri olan devletlerin kalkınacağını, halkına hizmet binaları inşa edeceğini belirtmişlerdir. **Eğitim sonrasında verginin alınmasının insanlar üzerinde olumsuz etki bırakacağını düşünen ve fikri olmayan öğrenci sayısı 97’den 43’e düşmüştür.** Yani %55,67’lik bir azalma meydana gelmiştir. **Eğitim sonrasında verginin; ülkenin gelişimi, halkın huzuru ve refahı için önemli olduğunu belirten öğrenci sayısında** eğitim öncesine göre %41,54’lük bir artış sağlanmıştır. Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin, vergi vermemenin kötü bir davranış olduğunu ve vergiden kaçmanın kanunen bir suç teşkil ettiğinin farkına varmaları adına, onlara; “Sizce vergi ödemeyen insanlar kişilik olarak nasıl insanlardır?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri ortak cevaplar tek cevap olarak gruplandırılmıştır. Örneğin; kötü insandır, vatan hainidir, hapse girmeli, tutuklanmalı gibi cevaplar suç işleyen insanlar olarak tek cevap halinde tabloya eklenmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 15’de gruplandırılmış.

Tablo 17. Sizce Vergi Ödemeyen İnsanlar Kişilik Olarak Nasıl İnsanlardır?

Cevaplar	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Parasını vermediği için akıllı insandır	32	14,10	14,10	21	9,25	9,25
Ülkesini sevmeyen insandır	47	20,70	34,80	68	29,95	39,20
Suç işleyen insandır	76	33,48	68,28	112	49,34	88,54
Bilmiyorum	72	31,72	100	26	11,46	100
Toplam	227	100		227	100	

Tablo 17 incelendiğinde; öğrencilere eğitimde vergi kaçırmanın suç olduğu vurgulanmıştır. **Bu vurgunun, vergi vermeyen kişilerin suçlu, ülkesini sevmeyen insanlar olduğunu belirten öğrenci sayısınının 123 öğrenciden 180 öğrenciye çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.** Yani %46,34’lük bir olumlu artış sağlanmıştır. **Ayrıca bilgi sahibi olmayan öğrenci oranı eğitim sonrasında %31,72 den %11,46’ya düşmüştür.** Ankete katılan 227 öğrenciden 32 tanesi eğitim öncesinde vergi vermeyen akıllı insandır derken, eğitim sonrasında bu sayı 21 öğrenciye düşmüştür. Bu veriye istatistiksel olarak bakıldığında eğitimin, %34,37’lik **bir olumlu azalma meydana getirdiği görülmektedir.** Bu soru bakımından, elde edilen bulgular H_0 hipotezinin reddedildiğini, H_1 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları; vergi kavramının, verginin önemini ve en önemlisi de olumlu vergi bilincinin verilecek nitelikli eğitimlerle öğrencilere aktarılabilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Demir ve Çiğerci (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, küçük yaşlarda vergi bilinci kazandırmada eğitimin öneminden bahsettikleri ve bu araştırmaya paralel veriler elde ettikleri, Sağbaş ve Başoğlu (2005)



da verilecek vergi konulu bu eğitimlerin ilköğretim çağında başlatılması gerektiğini; bu yaşlarda eğitim alan bireylerin ileride vergilerini düzenli ödeyen mükellefler olacaklarını ve vergi kaçırma eğiliminde olmayacaklarını belirtmişleridir. Bu araştırma ile benzer sonuçlar elde eden diğer araştırmalar da ise; Çiçek ve Bitlisli (2017)'ye göre vergi eğitimi alan öğrencilerin, vergi eğitimi almayan öğrencilere oranla vergiye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, Sağlam, (2013)'a göre ise vergi algısı ve vergi bilincinin yüksek olmasında, öğrencilerin aldıkları iktisat ve maliye derslerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Çakır (2010) yaptığı araştırma ile; ilköğretim çağındaki öğrencilere, eğlenceli eğitimlerle verginin; vatandaşlık görevi olduğu ve hizmet olarak topluma döneceğinin aktarılabilirliğini belirtmiştir. Yürütülen bu çalışma da, öğrencilere eğitici ve eğlenceli görselliklerle oluşturulan ortamlarda verilen vergi içerikli eğitimlerin, pozitif sonuç vermesinin nedenlerini açıklar niteliktedir.

Çalışma başlangıcında öğrencilerin; vergi konusunda neler bildiğini, vergi hakkındaki düşüncelerini ve verginin önemi konularındaki bilgileri tespit etmek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ön testin sonuçları; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun vergi kavramının ne olduğunu ve verginin alınma sebeplerini doğru bilmediğini, verginin insana bir yük olduğunu düşündüğünü göstermiştir.

Öğrencilere, verilen vergi eğitimleri ve okul içerisinde sergilenen vergi konulu afişlerle, verginin bir yük değil aksine rahat, huzurlu, gelişmiş bir ülkede yaşamak için yaptıkları yatırımlar olduğu kazandırılmak istenmiştir. Verginin her vatandaş için bir sorumluluk ve vatandaşlık görevi olduğu, verilen eğitimler sayesinde öğrencilere aktarılmıştır. Ayrıca, vergi veren kişilerin toplumda saygın bir şekilde anıldığı, vergi vermeyen insanların ise suçlu olarak anıldığı da verilen eğitimlerle öğrencilere anlatılmıştır.

Elde edilen verilere göre, verilen eğitimlerin ve görsel materyallerin öğrencileri vergi konusunda bilinçlendirdiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçları göstermiştir ki, toplum temellerinin sağlam atılması, devletlerin gelişmesi, insanların refah içinde yaşaması ve devletlerin uzun yıllar ayakta kalması için kaliteli ve planlı eğitim son derece önemlidir.

Bu çalışma vergi bilinci geliştirmede eğitimin önemini ortaya koymak amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Yapılan bu çalışmada da görülmüştür ki, verilen eğitimlerle öğrencilerdeki vergi kavramı, vergi algısı ve vergi bilinci pozitif yönde artış sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. (2011). *Kamu Maliyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akkara, Ö., ve Gencel, U. (2016). Yükseköğretim öğrencilerinin vergiye yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 28-48.
- Arslan, M., Ersözülü, Z. N., Aydoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M. A., ve Turhan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Barlas, E., ve Güney, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin vergi bilinç düzeylerinin ve fatura duyarlılıklarının ölçülmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 177-197.
- Bayraklı, H. H., Saruç, N.T., ve Sağbaş, İ. (2004). *Vergi kaçırmaı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve vergi kaçaklarının önlenmesi: Anket çalışmasının bulguları*. 19. Ulusal Maliye sempozyumunda sunulan bildiri, (s. 224-279). Antalya.
- Çakır, H. (2010). Çocuklarda vergi bilinci oluşturmaya yönelik internet sayfası tasarımı. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 18-34.
- Çelik, K., ve Eroğlu, O. (2014). İlköğretim çağında vergi algısının incelenmesi: Zonguldak ili örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 301-326.
- Çiçek, U., ve Bitlisli, F. (2017). Vergi eğitiminin üniversite öğrencilerinin vergi bilinci ve farkındalığı üzerine etkisi: Bir araştırma. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 10(2), 261-278.
- Çoban, H., ve Sezgin, S. (2004, 6). Vergi mükelleflerinin davranışları üzerine ampirik bir inceleme: Denizli örneği. *Yaklaşım Dergisi*, 11, 776-792.
- Çomaklı, Ş. (2008, 6). Mükellef sosyo-psikolojisi açısından vergi ödemeyi etkileyen genel faktörler. *Vergi Dünyası*, 322, 113-120.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Demir, İ.C. (2013). *Türkiye'de vergi yükü (objektif ve subjektif yönleriyle)*. Bursa: Dora Yayınları.
- Demir, İ.C., ve Cigerci, İ. (2016). Vergi bilincinin oluşumunda eğitimin rolü: ilköğretim öğrencileriyle ampirik bir çalışma. *Yönetim ve Ekonomi*, 23(1), 127-143.
- DrSataStats. (2019). 10 28, 2020 tarihinde <https://www.drdatastats.com/illere-gore-turkiyede-ilkokul-ogrenci-sayilari-2018-yili/> adresinden alındı
- Durkheim, E. (2019, 6 16). *Gorgon Dergisi*. 10 3, 2020 tarihinde <https://gorgondergisi.com/egitim-ve-sosyoloji-i-bolum-egitimin-dogasi-ve-rolu/> adresinden alındı
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Frey, B., ve Torgler, B. (2007). Tax morale and conditional cooperation. *Journal of Comparative Economics (Article in Press)*, 35(1), 136-159.
- Gencel, U., ve Kuru, E. (2012). Vergi kültürü ve vergi politikaları etkileşimi: türkiye değerlendirmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 29-60.
- Kaneti, S. (1989). *Vergi hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Karabulut, R., Mertol, H., ve Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196.
- Karaca, C., Oktay, S., ve Yemez, İ. (2020). Vergi uyumunun ekonomik ve sosyo-kültürel belirleyicileri: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (2020 Sonbahar Özel Sayı)*, 62-73.
- Karacan, C.İ. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin vergiye bakışı ve vergi bilinç düzeyi: Sakarya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Lewis, A. (1982). The psychology of taxation. *Oxford: Martin Robertson*, 177-181.
- Mertol, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi sosyal, kültürel, ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul*. Yayın Yeri: Maya Akademi.
- Nadaroğlu, H. (1996). *Kamu maliyesi teorisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ömür, Ö. M., ve Bellikli, U. (2019). Vergiye gönüllü uyumu etkileyen sosyal faktörlerin vergi tahsilat oranları ile ilişkisi: Doğu Karadeniz Bölgesindeki seçilmiş illerde bir araştırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 241-266.

- Özen, A., Altunoğlu, B. K., ve Öztornacı, E. (2015). Orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin vergi algılama düzeylerine ilişkin ampirik bir değerlendirme. *Yönetim ve Ekonomi*, 22(2), 279-289.
- Robinson, K. (2018). *Siz, Çocuğunuz ve Okul*. İstanbul: Deren Matbaacılık.
- Sağbaşı, İ., ve Başoğlu, A. (2005). İlköğretim çağındaki öğrencilerin vergileri algılaması: Afyonkarahisar ili örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, VII(2), 123-144.
- Sağlam, M. (2013). Vergi algısı ve vergi bilinci üzerine bir araştırma: iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinde vergi algısı ve bilinci. *Sosyoekonomi*, 19(19), 315-334.
- Saraçoğlu, F. (2008). Yaş - cinsiyet - medeni durum ve eğitim durumunun vergiye karşı tutum üzerine etkilerinin anket sonuçları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(2), 16-34.
- Taytak, M. (2010). İlköğretim II: Kademe Öğrencilerinde Vergi Bilincinin Tespiti: Ampirik Bir Araştırma. *Maliye Dergisi*, (158), 496-512.
- TDK. (tarih yok). 11 12, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekdere, M. (2013). Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin ekonomik, sosyal ve siyasal boyutları: Türkiye’de uygulanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torgler, B. (2006). The importance of faith: Tax morale and religiosity. *Journal of Economic Behavior ve Organization*, 61(1), 81-109.
- Uyanık, A. (2019). Vergi bilinci ve vergiye gönüllü uyumun vergi gelirlerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Maliye Dergisi*, 354-386.
- Vogel, J. (1974). Taxation and public opinion in Sweden: An interpretation of recent survey data. *National Tax Journal*, 27(4), 499-513.
- www.sgb.meb.gov.tr. adresinden 27 Ekim 2020 tarihinde erişildi.
- www.tbmm.gov.tr. adresinden 10 Kasım 2020 tarihinde erişildi.
- www.vergibilinci.gov.tr. adresinden 11 Kasım 2020 tarihinde erişildi.
- Yıldız, G., ve Bakır, Z. (2019). Lise Öğrencilerine Yönelik Vergi Bilinci: Eskişehir Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 294-307

EXTENDED SUMMARY

Purpose

This research was conducted to determine the relationship between education level and tax awareness. In addition, with this study, are the educations to be given in primary and secondary school effective in gaining positive tax awareness? The answer to the question has been investigated. Research, Isparta Central Mehmet Köse Primary School 2nd, 3th and 4th class and Mehmet Köse Secondary School 5th, 6th, 7th and 8th class was carried out in order to observe a positive increase in tax awareness with the trainings to be given. There a son why primary and secondary school students were selected in this study; since there is no negative attitude towards taxes in the subconscious of students at this age, it is proved by scientific research that it will be easier and more permanent to gain positive tax awareness.

Method

The research was conducted on Isparta Central Mehmet Köse Primary and Secondary School students. In the first phase of the research; in order not to direct the students, a pre-test consisting of 12 open-ended questions and 4 demographic questions was applied. Then for two weeks the students; Trainings were given on subjects such as tax, tax awareness, the contribution of tax to the national economy, and the contribution of tax to the citizens of the country. While the trainings were continuing, visual materials related to tax were also used on the boards of our school and students were asked to make use of (www.vergibilinci.gov.tr) and organize activities there. At the end of the training, the questions applied in the pre-test were re-applied as a post-test in order to determine the tax awareness level of the students again.

Due to the fact that the primary and secondary school children where the research was applied are open to guidance; Open-ended questions were used in the questionnaire so that they could express their opinions clearly. For this reason, the Likert scale, which is a type of psychometric questionnaire used in scaling closed-ended questions, was not used. The answers to the open-ended questionnaires applied to the students before and after the education were grouped according to their frequency distributions. Findings obtained were compared and interpreted.

Findings, Conclusion and Discussion

At the beginning of our study, with the pre-test we applied to the students, we determined what they know about tax, their thoughts about tax and their knowledge on the importance of tax. When the results of the pre-test were examined, it was seen that; the majority of students did not know what the concept of tax was. It was observed that some of the students did not know the reasons for taxing correctly and thought that tax was a burden on people. More than half of the students did not know that the main purpose of the vouchers received as a result of shopping was to collect taxes. It has been observed that the students grasped, thanks to the trainings, that buying a receipt and the seller giving a receipt is a civic duty to help the state collect taxes.

Students were informed about tax through tax training and tax posters displayed in the school. Students are taught that tax is not a burden, but rather an investment they make to live in a comfortable, peaceful and developed country. Thanks to the trainings given, it was conveyed to the students that tax is a responsibility and a citizenship duty for every citizen. In addition, the students were informed with the trainings that taxpayers were remembered in the society in a respectable manner, and people who did not pay tax were remembered as criminals.

When the results of the posttest are examined, it is seen that the trainings and visual materials provided raise the awareness of students about tax. The results of this research have shown that quality and planned education is extremely important for the solid foundation of society, the development of states, for people to live in prosperity and for states to survive for many years.

Taxes are the most important sources of income for countries. For this reason, educating all individuals as taxpayers who pay their taxes on time is of great importance for the development of countries and for the prosperity of the people. Creating such a society is undoubtedly possible with education. Because individuals who grasp the importance of tax at an early age and see exemplary taxpayers trained with this education in their environment will act with this awareness in the future and will start their professional life as responsible taxpayers.

This study is a study conducted to reveal the importance of education in raising tax awareness. It was also seen in our study that the tax concept, tax perception and tax awareness among students increased positively with the education provided.



İlk Özel Öğretim Kurumlarından Bilgi Yurdu'nun Kadın Eğitimine Yönelik Eğitim Programı ve Faaliyetleri (1916-1918)

Education Program and Activities of Bilgi Yurdu, One of the First Private Education Institutions for Women's Education (1916-1918)

Savaş KARAGÖZ

Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
savaskaragoz@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4410-9214

Geliş Tarihi: 24.02.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2021

ÖZ

Tarihsel süreç içerisinde insanoğlu yaşadığı toplum içerisinde toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisinde farklı rol ve görevleri yerine getirme gayreti içerisinde olmuştur. Tarihin her devresinde meydana gelen felsefi, sosyal, ekonomik vb. durumlardaki değişim ve gelişimler özellikle kadın eğitiminin gerekliliğini ve önemini ortaya koymuştur. Özellikle 16. Yüzyıldan başlamak üzere Fransız İhtilali ve Sanayi devrimi eşitlik ve özgürlük konusunda kadınlarında erkekler gibi özellikle mevcut eğitim kurumlarından aynı oranda yararlanmalarının ülkelerin geleceği için önemli olduğunu göstermiştir. Osmanlı Devleti 'de özellikle Tanzimat döneminden itibaren kadın eğitimine önem vermiş çağdaşı batı ülkelerinde başlayan kadın eğitimine yönelik gelişmeleri yakından takip etmiş ve bu yönde rüştiyeleri idadiler, sultaniler, kadın öğretmen okulu ve kadınlara yönelik inas darülfünunu (üniversite) açmıştır. Bunların yanı sıra süreli yayınlar, dernekler ve özel öğretim kurumları kadın eğitimine yönelik faaliyette bulunmuşlardır. Kadın eğitimine yönelik ilk özel öğretim kurumu olan Bilgi Yurdu da bu kurumlar arasında yerini almıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılan bu çalışma da Bilgi Yurdu'nun tanıtımı, amacı, eğitim programı, ders içerikleri, öğretim yöntemleri ve diğer faaliyetleri ele alınmıştır. Bilgi Yurdu gerek kendisi gerekse uygulamış olduğu eğitim programları açısından o dönem için kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve kadınların mesleki eğitim alarak kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde ilk açılan kurumlardan ve öncülerinden birisi olmuştur. Bilgi Yurdu Faaliyetleri arasında Bilgi Yurdu Işığı (1-12. Sayı arası) ve Bilgi Yurdu Mecmuası (13-17.sayı arası) vasıtasıyla kadın eğitimi konusunda daha fazla kadını bilgilendirmiş, işletmelerle işbirliği yaparak kadınların istihdamı konusunda girişimlerde bulunmuş ve Aşıcılık kursu vermiştir. Bilgi Yurdu, bu faaliyetler arasında günümüzde de önem arz eden mesleki rehberlik konusunda ilk çalışmayı yapan kurum olmuştur. Bilgi Yurdu'nun kadın eğitimi konusunda okuma yazma başta olmak üzere mesleki eğitim-meslek edindirme konusunda yararlı faaliyetlerde bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aşıcılık, bilgi yurdu, eğitim programı, kadın eğitimi, mesleki rehberlik, okuma yazma, özel öğretim



ABSTRACT

Throughout the history, human beings have endeavored to fulfill different roles and duties within the social and cultural structure of the society. Philosophical, social, economic changes and developments which occur in every period of history, especially revealed the necessity and importance of women's education. From the 16th century, the French Revolution and the Industrial Revolution showed that it is important for the future of countries to benefit from the existing educational institutions at the same rate as men for women in terms of equality and freedom. The Ottoman Empire, especially since the Tanzimat period, closely followed the developments in women's education, which started in contemporary western countries, and accordingly the developments, high school seniors, sultans, female teachers' school and "inas dariülfünun" (Girls University) for women was constructed. In addition, periodical publications, associations and private education institutions have carried out activities for women's education. "Bilgi Yurdu", the first private education institution for women's education, took place in these institutions. In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, is carried out and the introduction, purpose, education program, course contents, teaching methods and other activities of "Bilgi Yurdu" are discussed. Bilgi Yurdu was one of the first institutions and pioneers to increase the education level of women and realize themselves by receiving vocational training. Moreover, the institution, by way of publications Bilgi Yurdu Light (1-12. Issue) and Bilgi Yurdu Magazine (13-17), informed more women about women's education, made initiatives in cooperation with businesses and gave a training course on cooking. Among these activities, Bilgi Yurdu was the first institution to work on vocational guidance, which is still important today. It has been understood that the Bilgi Yurdu carried out beneficial activities in the field of women's education, especially in literacy, vocational education and vocational training.

Keywords: Bilgi Yurdu, cookery, education program, literacy, private education, vocational guidance, women's education

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde insanoğlu yaşadığı toplum içerisinde toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisinde farklı rol ve görevleri yerine getirme gayreti içerisinde olmuştur. 16. Yüzyıla kadar doğu ve batı dünyasında kadına bakış açısında toplumdaki topluma farklılık göstermekle birlikte Ortaçağda Batı dünyasında kadın eğitiminin sadece manastır okullarında dini eğitim ve dini musiki almalarıyla sınırlı kalmıştır. Genel eğitim içerisinde değerlendirilen kadın eğitiminin informal eğitimden ziyade formal eğitimden yararlanmaları 16. Yüzyılda kadınlara yönelik açılan bazı dini eğitim kurumları olan 1537'de açılan Ursulines, 1628'de Filles de Notre Dame, 1666'da Dames de Saint Maur, 1670'de Port Royal-des Champs gibi okulların açılmasıyla başlamıştır. Bu kurumların eğitim programları incelendiğinde dini ağırlıklı ve ev hizmetleri ilgili ve bakımı, çocuk yetiştirme gibi konularda olduğu görülmektedir (Koçer, 1972; 2019, 84). Kadın eğitimi 16 ve 17. yüzyıllardan itibaren İngiliz ve Fransız kültür çevrelerinde ilk defa sistemli ele alınmış, özellikle F.M. de Fenelon (1651-1715) tarafından bu okullarda verilen eğitimin içeriği eleştirilmiştir. Bu konuda "derin mağaraların zifiri karanlığında hapis etmek kadınların gençliğini kefenlemek gibidir" sözüyle kadınlara verilen eğitim ile erkeklere verilen eğitimin aynı amaca yönelik olmasını savunmuştur (Karagöz ve Şanal, 2015, 679). Rönesans'la filizlenen ve Fransız ihtilaliyle birlikte kadınların eşit haklara kavuşturulması yönündeki çalışmalara paralel olarak kadınların eğitiminde de batı dünyasında kadın eğitime yönelik çok sayıda faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir (Tümer Erdem, 2013, 2). Fransız ihtilali sadece Fransa'da değil diğer devletleri de etkilemiştir. Etkilenen bu devletler arasında şüphesiz Osmanlı Devleti' de vardı. Osmanlı Devleti Tanzimat'la birlikte kadınların sosyal hayattaki statüsü konusunda değişiklikler olduğu görülmektedir. Sanayi devrim ile eğitimin bütün halk kitlelerine yayılmasının kaçınılmaz olduğunu gerçeği ortaya çıkmıştır. Çünkü sanayi devrimi toplumları her alanda olduğu gibi eğitim alanında da var olan düşüncelerinin değişmesini zorunlu hale getirmiştir (Gündüz, 2010, 100).

Koçer(1972)'in ifadesiyle "19. Yüzyıl makine çağının başlaması kadının kurtuluşunu kolaylaştırdı. Endüstride bilek gücünün itibarını yerine maharet ve zekâ gücünün itibarının geçmesi çalışan kadına daha çok ihtiyaç gerektirdi. Bu da kadının kıymetini artırdı, çalışmasını gerektirdi. Üretim için bilek gücünden çok maharet, ince zekâ ve çok bilgi isteyen makinede çalışacak insana, erkek olsun kadın olsun iyi bir eğitim

verilmesi mecburiyetti...” Toplumlarda özellikle üretici bireyler yetiştirme konusunda en büyük etkiyi yapan sanayi devrimi ile birlikte kadın eğitiminin önemini artmış çok sayıda eğitim ve öğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. Tanzimat’tan sonra kadın eğitimi konusunda Batı’nın her konudaki etkisi, eğitim alanında da kendini göstermiştir. Fransa’nın Duruy Kanunundan (1867) yararlanılarak hazırlanan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ile kızlar için öğretmen okulu açılması düşünülmüş ve 1870 yılında açılmış, 1887-88 yıllarında kız rüştiye sayısı 11’i İstanbul’da olmak üzere 31’e çıkarılmış, 1880 yılında kız idadisi açılmış, kadınların mesleği eğitimine yönelik olarak ta 1843’te kadınların sağlığı düşünülerek ebelik mektebi, Mithat Paşa’nın gayretleri ile 1864 yılında yetim kız çocukları için açılan ıslahhaneler daha sonra açılacak olan kız sanayi mekteplerinin temelini oluşturmuştur. Devlet eliyle gerçekleştirilen bu düzenlemelerle kadınların kültürel bakımdan geliştirilmesine çalışılmıştır (Kurnaz, 1992, 18-45). Tanzimat’la birlikte Osmanlı Devleti sıbyan mekteplerinden başlamak üzere diğer mekteplerinde de o dönem için eğitimde modernleşmenin gereği üzere eğitim programları, öğretim süresi, öğretim araç gereçleri ve disiplin anlayışında değişiklikler meydana gelmiştir (Akyüz, 2020, 160-162). Tanzimat döneminde kadının eğitimi konusunda başlatılan bu olumlu faaliyetlerin meyveleri daha çok Meşrutiyet döneminde alınmıştır. Meslekî ve kültürel alanda yoğunlaşan eğitim neticesinde belli bir kültür seviyesine ulaşan kadınlar, millî meselelerde aktif rol aldıkları gibi, gazete ve dergiler vasıtasıyla basın hayatında; bir takım dernekler vasıtasıyla da sosyal hayatta söz sahibi olmaya çalışmışlardır (Kurnaz,1999). Hanımlara Mahsus Gazete, Kadınlar Dünyası, Türk Kadını, Tedrisat Mecmuası, Muallim Mecmuası, Yeni Fikir ve Muallimler Birliği Mecmuası, Yeni Turan, Demet, Mehasin, Sırat-ı Müstakim, Sebilurraşat, Türk Yurdu, Yeni Felsefe, Siyanet ve Bilgi Yurdu Işığı gibi çok sayıda dergiler kadın eğitimi yönelik yazılar yayınlamışlardır (Karagöz ve Şanal,2015). Özellikle dergi içerikleri analiz edildiğinde kadın eğitiminin sadece aile içinde verilemeyeceğini, kadın eğitiminin sistemli bir şekilde kurumlarda verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu durum kadınlara yönelik okulların, derneklerin açılmasını sağlamıştır. Açılan bu mekteplerin eğitim programları, batı ülkelerindeki kız okullarının eğitim programları örnek alınarak yapılmış, istek ve ihtiyaca göre programlara yeni dersler ve yeni konular eklenmiştir. Özellikle ev idaresi, ev ekonomisi, sağlık, temizlik, terzilik, musiki programları gibi... Bu dönem içindeki yazılara ve ileri sürülen fikirlere bakıldığında okuma yazma çağını aşmış olan kadınların eğitimi daima göz önünde bulundurulmuş kadın halk eğitimi şeklinde kadın dernekler tarafından okuma yazmanın dışında kadınların hem meslek sahibi olmaları sağlanmış hem de kadınlara günlük yaşamı kolaylaştıracak bilgilerin verildiği görülmüştür. Tanzimat’tan sonra özellikle II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı-Türk Hanımları Esirgeme Derneği, Teali-i Nisvan Cemiyeti, Osmanlı Kadınları Terakkiperver Cemiyeti, Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti gibi dernekler kurulmuştur (Berktaş,1994,20). Bu dernekler vasıtasıyla kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve çalışma hayatına atılmaları amaçlanmış ayrıca gerek özel işletmeler açarak gelir elde etmeleri sağlanmış ve gerekse yardım faaliyetlerinde bulunarak kadın ve kızların eğitimlerine katkıda bulunulmuştur (Karagöz, Şanal, 2015). Örnek olarak kadın eğitimi konusunda, dönemi içinde bazı uygulamalarıyla ilkleri içerisinde barından Bilgi Yurdu ve yayın organı Bilgi Yurdu Işığı’nın eğitim programları ve faaliyetlerinin incelenmesinin bu doğrultuda önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada kadın eğitimi konusunda özel öğretim kurumu olarak faaliyette bulunan Bilgi Yurdu’nun tanıtımı, amacı, eğitim programı, ders içerikleri, öğretim yöntemleri ve diğer faaliyetleri ele alınacaktır. Ayrıca Bilgi Yurdu’nun Kadın eğitimi sunmuş olduğu katkılar özetlenecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002; Karadağ, 2014). Bu yönüyle doküman analizi, basılı ve elektronik (Belgeler, mektuplar, gazete makaleleri, günlükler, otobiyografiler vb.) materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek



mek için kullanılan yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008; Kıral, 2020). Araştırmada elde edilen veriler Bilgi Yurdu özel öğretim kurumu bünyesinde 15 Nisan 1917- Ekim 1918 tarihleri arasında ilk 12 sayısı Bilgi Yurdu Işığ ve 13-17. sayıları ise Bilgi Yurdu Mecmuası adı altında çıkarılan toplam 17 sayının incelenmesi sonucu elde edilmiştir.

BULGULAR

Bilgi Yurdu nedir? Bilgi Yurdu, Bilgi Yurdu heyeti tarafından “Ev hanımlarına, muallime hanımlara, mektebe devam edemeyen veya kısmen devam edip aile arasına karışarak eğitimi yarıda kalan hanım kızlara vel-hasil yükselmek isteyen bütün ileri fikirli hanım efendilere mahsus ücretle ders verilen bir ev” olarak tanımlanmıştır (Bilgi Yurdu Işığ, 1918; 225). Zamanı, ekonomik durumu yerinde, eğitim derecesi ne halde olursa olsun bilgi yurdundan istifade etmesinin mümkün olduğu ifade edilmiştir.

Bilgi Yurdunun amacı: Bilgi Yurdu kendisinin kuruluş amacını, “memleketimizde yakın zamana kadar ihmal olunan ve bu suretle cehalet içerisinde terk edilmiş bulunan kadınlığın imdadına yetişmek ve mümkün olduğu kadar onların tahsili ilim ve marifet eylemelerine uğraşmak ve çalışmak üzere açılmış bir müessesese” şeklinde tanımlamıştır.

Bilgi Yurdu açıldığı dönem içinde açılma gerekçesini net ortaya koymak amacıyla o dönem içindeki kadınların genel durumu, kadın eğitimi için yapılan çalışmalar ve açılan okullar üzerinde durmuş, kadınlara yönelik böyle bir müessesenin gerekli olduğunu şu gerekçelerle dile getirmiştir. “Meşrutiyetin ilk senelerine gelinceye kadar memleketimizde kadın tabiri hemen cehalet tabiriyle tanınmış ve kadınları cehalet eseri olarak vuku bulan hareketlerinde (kadın aklı) tabiriyle mazur görmek usulü alışkanlık haline gelmiştir. Yalnız erkekler değil kadınlar bile kendilerinin cehaletlerine kanaat kâmile hâsil eylemiş olduklarından münasebetli olmayan hareketlerinden dolayı eleştirildikleri zaman “ne yapayım, kadını aklım yoktur” demekten çekinmezlerdi. Bazı özel öğretim görmüş hanımlar istisna edildiği halde, kadınların tahsili yalnız yedi yaşından on bir yaşına kadar olmak üzere eski muallimeler elinde ve ezbercilikten ibaret bir tarzda devam ediyordu. Bununla beraber yaşı biraz ilerleyen bir hanım kız artık büyümüş ve gelinlik olmuş itibariyle tahsilin neresinde bulunursa bulunsun mektepten alınıyordu. Bir kısmı da evde küçük kardeşine bakması veya annesine hizmet etmesi için alı konuluyordu”(Bilgi Yurdu Işığ, 1917; 1-3). Bu olumsuzluğu gidermek amacıyla Maarif Nezareti İstanbul’da kadınlığa ilk hürriyet kokusunu hissettiren İnas İdadisi’ni açmış daha sonra bu İnas İdadisi’ni Mektebi Sultaniye dönüştürülmüş ve ders programlarını yenilemiştir. Bu okula daha sonra üç İnas Sultanisi daha eklenmiştir. Sultani ve Darümuallimat öğrencilerinin daha ileri bir eğitim görmeleri amacıyla ilk kez 5 Şubat 1914 tarihinde İnas Darülfünunu açılmıştır. Bilgi Yurdu açılan bu okulların eğitim öğretim çağında olan kızlar için çok önemli bir girişim olduğu ifade etmiştir. Ancak okul yüzü görmemiş veya küçük yaşta eğitimini yarıda bırakan kadınların eğitim eksikliklerinin giderilme için belli bir çabanın olmadığı da ifade edilerek bu açığın Bilgi Yurdu tarafından bir nebze de olsa giderileceği belirtilmiştir.

Bilgi Yurdu’nun açılışı: Cehalete karşı kadınların eğitime gösterdiği istek Ahmet Edip’in dikkatini çekmiş bu konuda Bilgi Yurdu’nun amaçları ve uygulayacağı eğitim programları hazırlanarak öncelikle bakanlığa geldiği günden beri mesaisinin çoğunu kadın eğitimi üzerine harcamış olan Maarif Nazırı Şükrü Bey’e sunulmuştur. Bu teşebbüs Şükrü Bey tarafından takdir edilmiş ve teşvik edileceği buyurdukları anda Bilgi Yurdu açılmıştır. Bilgi Yurdu’nun açılmasından bir iki ay geçtikten sonra memnuniyet veren faaliyetleri üzerine Maarif Nazırı Şükrü Bey’in yanı sıra Evkaf Nazırı Vekili Sabık İbrahim Beyefendi, Müdafa-i Milliye Cemiyeti Reisi Nedim Bey Efendi ihtiyaç halinde Bilgi Yurdu’na gerekli yardımların yapılacağını söylemişlerdir. Resmi kurum ve kuruluşların yanı sıra Türk Yurdu Müdürü Yusuf Akçura Beyefendi Bilgi Yurdu’nun açılışı üzerine Türk Yurdu Risalesi’nde “bu müessesenin memleketimize edeceği hizmetleri bir milletin terakkisinin ancak kadınların yükselmesine mümkün olacağını” ifade ederek Bilgi Yurdu’na bizzat teşrif buyurarak sınıfları ve eğitim programlarını incelemiştir. O dönem bütün gazeteler en küçük ilana bile ücret alırken, İkdam Gazete-

si Bilgi Yurdu'nun hizmetleri hakkında o dönem iki defa baş makale yayınlamış ve İkdam Gazetesi'nin baş editörü Abdullah Zühtü Bey bu ilanlardan hiç para almamıştır. Bilgi Yurdu'na Müdafaa-ı Milliye Cemiyeti Muhasebecisi Hüseyin Tahsin Bey, birkaç hanımın ücretlerini kendi cebinden ödeyen İstanbul Vilayet Sıhhiye Müdür Rasim Ferit Bey, Donanma Cemiyeti Reisi Ziya ve Divan Muhasebecisi Fethi Bey, ordu levazım dairesinden Yüzbaşı Münir İbrahim, askeri eczacılardan Nargileciyan Bey Efendiler katkılarda bulunmuşlardır. Katkılarından dolayı Bilgi Yurdu tarafından teşekkür edilmiştir (Bilgi Yurdu Işığ, 1917; 13-16).

Bilgi Yurdu'nda sistemin genel işleyişi: Bilgi Yurdu'nda şartlar dâhilinde bir kişi ile de derslerin yapıldığı, haftanın her günü sabahtan akşama kadar derslerin verildiği ifade edilmiştir. Resmi tatil günü olan Cuma günleri de ders yapıldığı ayrıca belirtilmiştir. İleride gece derslerinin yapılacağı da hanımlara bildirilmiştir. Bilgi Yurdu'nda görev alan eğitimcilerin alanında uzman olan kişiler tarafından verildiği görülmüştür. Bilgi Yurdu'nda resmi iptidai, rüştü, yüksek(alı) derecedeki okulların eğitim programlarına uygun derslerin verildiği Bilgi Yurdu'nun uygulamış olduğu eğitim programında görülmektedir. Dersler çeşidine göre haftada beş, üç, iki ve bir saat şeklinde verilmiştir. Bilgi Yurdu'nun kadınların eğitimine yönelik en büyük katkıları arasında parasız olarak hiç okuma yazma bilmeyenlere kısa zaman içinde okuma yazma(elif ba ve kıraat) öğrettikleri vermiş oldukları istatistikte gösterilmiştir. Bilgi Yurdu'nda okuma yazma öğretimi için ayrı bir özel dershanenin olduğu da ifade edilmiştir (Bilgi Yurdu Işığ, 1917; 3).

Bilgi Yurdu eğitim programı: Bilgi yurdu kursiyerleri eğitim derecesine uygun hangi dersi isterse o dersle ilgili bilgiler almıştır. Kursiyerler hangi fenni, ilmi, sanatı, lisanı arzu ederse ona göre derslere devam etmiştir. Devam edilecek derse göre ücret alınmıştır. Bilgi Yurdu'ndan amaç kadınlık irfanını yükseltmek olduğu için derslerin fiyatları gayet düşük tutulmuş ve bazı dersler ise ücretsiz verildiği gibi birkaç dersten istifade etmek isteyenler için ise son derece indirimli sınıf grupları oluşturulmuştur. Bilgi Yurdu özel öğretim kurumu olup kendi geliriyle idare edilmekte olup, bazı dersler ücretsiz olmakla birlikte diğer derslere devam için ufak bir ücret alınmıştır. Derslerin saati, ücretleri aşağıdaki tablo 1'de gösterilmiştir (Bilgi Yurdu Işığ, 1918; 233-234).

Tablo 1. Bilgi Yurdu Eğitim Programı

Dersler	Haftalık Saati	Aylık Ücreti (Kuruş)	Dersler	Haftalık Saati	Aylık Ücreti (Kuruş)
Kur'anı kerim	2	20	Kozmografya	1	40
Coğrafya (kısmi iptidai)	2	40	Cebir	2	60
Coğrafya (kısmi tali)	1	40	Hikmeti tabiye	1	40
Ulumu diniye (Kısmi iptidai)	2	30	Kimya	1	40
Ulumudiniye (Kısmi tali)	2	50	Hayvanat	1	40
Malumatı medeniye	2	40	Nebatat	1	40
Türkçe kıraat	2	40	İlmi arz (<i>tabakat</i>)	1	40
Türkçe imla	2	40	Usulü defteri	2	50
Türkçe kavaid	1	20	Resim	2	40
Kıraat, imla ve kavaid	5	60	Fenni müzara	1	40
Tarih (kısmi iptidai)	2	40	Piyano	1	50
Tarih (kısmi tali)	1	40	Piyano	2	80

Terbiye-i bedeniye	2	50	Piyano	3	110
Fransızca	2	60	Keman	1	60
Almanca	2	60	Keman	2	100
İngilizce	2	60	Keman	3	150
Hesap	2	40	Udi	(1, 2, 3)	60, 100, 150
Hesap meseleleri	2	30	Mandolin	(1, 2, 3)	60, 100, 150
Hendese (kısmi iptidai)	1	20	Nakış	2	20
Hendese (kısmi tali)	1	30	Arabi	2	40
Hüsnü hat	2	30	Farisi	2	40
Hıfzıssıhha	1	20	Nazari fenni tabaat	2	60
Edebiyat	2	60	İktisadi beytiye	1	20
Kitabet (kısmi iptidai)	2	40	İlmi eşya	2	40
Kitabet (kısmi Tali)	1	30			

Bilgi Yurdu'nda bu derslerden başka herhangi ilim, fen ve lisan dersleri arzu olunursa verileceği belirtilmiştir. Bu derslerin yanı sıra aşağıda ayrıca gösterildiği gibi birçok ders bir arada grup veya sınıf şeklinde verilmiştir. Birden fazla ders alanlara ikinci ders için yüzde 10 ve ikiden fazla ders alanlara da diğer dersler içinde yüzde 20 indirim yapılmıştır. Bilgi Yurdu'nda ders ücretlerin peşin olarak tahsil edilmesine itina gösterilmiştir. Ücretini üç aylık peşinen ödeyenler yüzde 10, altı aylık peşin ödeyenler yüzde 15 bir senelik peşin ödeyenlere yüzde 20 indirim yapıldığı belirtilmiştir.

Bilgi Yurdu derslerine sınıf ortamında girmek istemeyenler için de şartlar dâhilinde ayrıca belirli gün ve saatte derslerin verileceği ilan edilmiştir. Bu şekilde ders almak isteyenler talep edilen ücret ve grup sınırlamasına yönelik genel şartlar şu şekilde belirtilmiştir. 1 Kadın için ücretin 6 katı, 2 Kadın için ücretin 3 buçuk katı, 3 Kadın için ücretin 2 buçuk katı, 4 Kadın için ücretin 2 buçuk katı, 5 Kadın için ücretin 1 buçuk katıdır. Bazı sınıfların geçmiş derslerine yetişmek isteyenler ile kaçırmış oldukları dersi tekrar almak isteyenlere de şartlar dâhilinde o derslerin verileceği, mazeretsiz derse devam etmeyenler ise ders için verdikleri ücreti geri talep edemeyeceği konusunda bilgi sahibi oldukları öğrenci kayıt kabul şartnamelerinde yer almıştır. Bilgi Yurdu'nda verilen derslerin içerikleri şu şekilde belirtilmiştir (Bilgi Yurdu Işığı, 1918; 234-250).

Lisan dersleri: Bilgi yurdunda her tür yabancı dil öğretimi vardır. Şu an mevcut lisan dersleri Almanca, Fransızca ve İngilizcedir. Bu dersleri hiç bilmeyenlere baştan başlattırılarak, gayet kolay bir yöntem ile kuramsal ve pratik olarak öğretilbileceği gibi çok ileri bulunanlara da yine buldukları derecenin üstünde olmak üzere ders verildiği açıklanmıştır. Lisan derslerine girenler kısa zaman içinde okur, yazar ve konuşmalar yapabilir hale gelmiştir.

Musiki dersleri: Bilgi yurdunda piyano, keman, udi, mandolin dersleri alaturka ve alafranga olarak notalı, notasız gayet hızlı ve mükemmel bir tarzda gösterilmiştir. Piyano Bilgi Yurdu'nda mevcut olup, evinde piyano bulunmayanların çalışmalarını sürdürmeleri için belirli gün ve saatlerde çalışmak üzere ayda 20 kuruş ücretle piyano dersinin verileceği ifade edilmiştir. Keman, ud ve mandolin dersi alanları her zaman kendi sazlarını

taşıma zahmetinden kurtarmak için Bilgi Yurdu'nda her tür saz bulundurulmuş ve bunların üzerinden ders verilmiştir. Saz dersleri belirli günlerin belirli saatlerinde verilmiş olup herkes sırayla birer birer dersini almıştır.

Türkçe dersleri: Türkçe dersleri elifbadan başlanmış ve edebiyatın en yüksek kısımlarına kadar devam etmiştir. Türkçe dersleri elifbadan sonra iptidai mektepleri derecesinde kıraat ve imla ile bir miktar kavaid ve kitabet tarzında devam edip ondan sonra ise mektebi taliye(orta) derecesinde kıraat ve imlaya ve kavaide geçilerek nihayet edebiyat derslerine başlanmıştır. Bilgi Yurdu'na müracaat eden bir kadın Türkçe derslerindeki seviyesine göre eğitim almıştır. Ülkemizde pek çok kadın okudukları halde yazamadıkları için onlara özel imla ve küçük bir kitabet dersi verilmiştir. Hüsnühat dersine ortak ders şeklinde her kadın katılmıştır. Hüsnü hat ayrı bir ders olarak verilmiştir. Türkçe derslerinin ücreti çok az tutulmuştur.

Resim dersleri: Resim dersleri haftada iki saat olarak belirlenmiş. Bunlar ya bir arada veya ayrı ayrı günlerde yapılmıştır. Resim dersleri en son yöntem üzere cisim numunelerine bakarak kopya etme ve her şeyin tersi için iyi görebilme yöntemine alıştırma şeklinde verilmiştir. Resim, hayali ve tabiattan taklit tarzlarında gösterilip, peyzaj (manzara), potrö (suret), orman (tezyinat) kısmının karakalem, sulu boya, pastel, yağlı boya, çini, çizgi olmak üzere her türlü boyama şekli üzerinde durulmuştur. Bilgi Yurdu'nda resim dersi kısa zamanda büyük başarılar gösterilen önemli bir ders olmuştur. Resim dersinin kadınların zihinsel düşüncelerin gelişmesinde büyük hizmetleri olduğu düşüncesiyle ücretinin ayda yalnız 40 kuruş olduğu belirtilmiştir.

Yazı dersi: Hüsnü hat bugün her yerde, her işte en çok lazım olan bir meslek olarak kabul edilmiştir. Kadınlar için güzel yazı yazma bir zarafet ve bir nezaket göstergesi olduğu için bir derse de resim dersinde olduğu gibi büyük önem verilmiştir. Bu gün özel yazılarında, mektuplarında, eşinin işlerine yardım etmede, bir ticarethane veya resmi dairede çalışmak arzusunda bulunanlarda hüsnü hat dersi kadar kadınlara gerekli olacak bir dersin olmadığı belirtilmiştir. Hüsnü hattı olmayanların temiz bir defter tutma ve yazdığı şeyleri herkese tatlı tatlı okutma başarısını elde edemeyeceği üzerinde durulmuştur. Bugün tamamıyla anlaşılmış bir hakikattir ki güzel yazı ile bir resmi daireye verilen dilekçelerin kötü yazılı olanlardan daha çok kabul gördüğü anlatılmıştır. Bu dersten bütün kadınların faydalanmasının ve bu dersi ihmal etmemesinin önemi üzerinde örneklerle durulmuştur.

Terbiye-i Bedeniye dersleri: Bilgi Yurdu'nun yayın organı olan Bilgi Yurdu Işığı Dergisi'nin 11. Sayısında Ahmet Edip tarafından yazılan musahabe-i fenniye başlıklı yazılarında beden eğitiminin kadınlar için ne kadar önemli olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir. "...medeni saha faaliyetine yeni yeni atılan hanımlarımızın bugün en büyük ve en önemli düşünceleri sağlıklarını koruma ve kendilerini hayat mücadelesinin her kısmında dayanıklı bulundurmadır. Kadın ve erkekte bahsedenenlerin hepsi kadın erkek arasındaki fark konusunda ilk önce erkeklerin vücutlarının kuvvet ve mukavemetindeki farkı öne sürüyorlar ve kadın zayıftır acizdir. Erkek gibi çalışamaz, zahmetlere, mukavemet gösteremez diyorlar. Bunun için kadının meydan mücadelesinde erkek gibi kuvvetli bulunması ne ile mümkün ise onu temin etmek ve fikren hazırlamak ile beraber beden de sağlam ve mukavemetli olmaya çalışmak icap ediyor. Yoksa kadınlar bugünkü gibi cılız, sinirli, korkak, meraklı ve ham kaldıkça hayat mücadelesinde erkeğe galebe hiçbir vakit mümkün olamaz. O halde hanımlarımızın mücadelatı fikriye de erkelere galebe için nasıl çalışmaya lüzum görüyorlarsa her halde kuvve-i bedeniyelerini kazanmakta da o suretle çalışmaları lazım geliyor. Yoksa yine geri kalacakları şüphesizdir. İşte bunun içinde en birinci çare Bilgi Yurdu'nun idman sınıfına yani terbiye-i bedeniye derslerine devam etmeleridir..."

Elifba dersleri: Hiç okuma yazması olmayanlara elifbadan başlanılarak ders verilmiştir. Uygulanan çok önemli bir yöntem sayesinde iki ay zarfında oldukça güzel kıraat ve imla elde edildiği belirtilmiş ancak bu yöntemin ne olduğu açıklanmamıştır. Bilgi Yurdu, okuma yazmanın önemi üzerine "...Bugün kadınlığın yükselmesi taraftarı olanlar öncelikle her kadının az çok okuması lazım geleceğini düşünerek mümkün olduğu kadar kadınları Bilgi Yurdu'nun ücretsiz olan elifba derslerine sevk etmelidir. Çünkü tahsili olmayan hanımların hiçbir zaman yükselmelerine imkân yoktur..." Şeklinde beyanatta bulunmuştur. Bilgi Yurdu açmış olduğu elifba sınıflarında iki sene içinde yedi yüzü aşkın kadını parasız okutarak tahsil âlemine kavuşturduğu görül-

müştür. Bu kadınlar arasında tahsilini takip ederek bir ticarethaneye girenler, özel işlerde başarılı olanlar hatta muallimelik ehliyetnamesine hazırlananların olduğu da belirtilmiştir. Elifba sınıfları her ay yeniden başlamış ve sürekli olarak kayıtlar yapılmıştır. Okuma yazma sınıfları her kadın için ücretsiz olmuştur.

Birinci ihzari (hazırlık) sınıfı: Elifba sınıfını tamamlayanlar ile az çok okuma yazma öğrenenler hazırlık sınıfına geçerek mektebi iptidaiye (ilkokul) derslerini tahsile başlamışlardır. Bu sınıfta haftada üç gün üçer saat dersler sürmüştür. Kadınların Bilgi Yurdu'ndan alacağı eğitimin mektep sıraları üzerinde senelerce uğraşarak yapılan eğitimden hem daha kolay hem de daha hızlı olduğu belirtilmiştir. Her kadın için, burada okuduğu öğrendiği şeyin kendi hayatında işine yarayacak ve fayda verecek bir şekilde olduğu belirtilerek, bu sınıfın dersleri ise şu şekilde sıralanmıştır: Türkçe, Kıraat, İmla, Hesap, Kur'an-ı Kerim.

Türkçe kıraat dersleri: Bu ders gayet basit bir kitaptan başlanarak aşamalı bir şekilde zorlaştırılarak verilmiştir. Bu derste her konu, ders esnasında birçok kere tekrar ettirilerek öğrenilmiştir. Ders esnasında anlaşılmalıdır. Bu ders, ders sonrası için ders çalışmaya(ödev) ihtiyaç kalmayacak şekilde işlenmiştir. Türkçe kıraat dersleri sınıfta mükemmel bir şekilde öğretilmeden geçilmemiştir. Onun için Bilgi Yurdu'nda okumaya başlayan kadınlar kısa zaman içinde okumayı yanlışsız bir şekilde öğrenmişlerdir. Okuma kitabında geçen Arabi, Farişi kelimelerin anlamları muallime hanım tarafından tahtaya yazılmış ve öğrencilerde bu kelimeleri düzenli olarak defterlerine geçmişlerdir. Bu kelimeler ve anlamları üzerine cümle oluşturularak okuma pekiştirilmiştir.

İmla: İmla dersleri kadınların okudukları okuma kitabından söylenilerek yazdırılacağı gibi bazen de yine kitap dışından sözler üzerine çalışmalar yaptırılarak işlenmiştir. İmla dersinde gönüllü bir kadın tahtaya kaldırılıp yazdırılırken, diğer kadınlarda defterlerine yazmışlar. Muallime hanım imla yazdırdığı esnada kadınların aralarında gezinerek defterlerini kontrol etmiştir. İmla dersi bazı kez tahtaya kaldırmadan sınıf genelinin defterlerine yazmaları şartıyla ezbere söylenmiştir. Sonra bu defterler toplanarak incelenmiş, sonra kadınlara tekrar verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ilerleme gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. İnceleme sonunda imla defterlerinin altına resmi okullarda olduğu gibi başarı notu yazılmamış yalnız hatalarının sayısı gösterilmiştir. Hataların gittikçe azalması kadınların imla konusundaki ilerlemelerinin bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Bilgi Yurdu derslerinde not verme sistemi olmadığı için sınıf ortamında aleni olarak not, derece vb. gibi konular üzerinde durulmamıştır. Okuma ve kelime bilgisi dersleri biraz ilerledikçe muallime hanım bazı hikâyeler yazdırmış ve bunları arzu edenler ezberlemişlerdir. Fakat bunları ezberlemenin mecburi olmadığı gönüllülüğe dayalı bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

Kitabet: Bu sınıfta, birazda kitabet dersi üzerinde durulmuş ve konuların gayet basit olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler öncelikle bir veya birkaç cümleden oluşan mektup yazmışlar ve sonraları biraz daha cümle sayıları artırılmıştır. Muallime hanım derste topladığı kitabet dersi yazılarını inceleyerek düzeltmiş sonra yazıları öğrencilere geri iade etmiştir.

Hesap:

1. 100'e kadar sayı sayma ve rakamları yazma şeklinde başlar ve öncelikle zihni olarak toplama ve çıkarmalar yaptırılmış.
2. Birden 10'a kadar çarpma ile 100 den 1000 e kadar olan sayıları sayma ve yazma.
3. Öncelikle iki veya üç rakamlı sayıların toplamı ve çıkarması yapılmıştır. Sonra bir rakamlı bir sayı ile iki rakamlı bir sayının çarpımı üzerinde durulmuştur.
4. İki rakamlı ve üç rakamlı bir sayının bir rakamlı bir sayı ile bölünmesi gösterilmiştir.
5. Zihinsel problem çözme hesap yapma üzerinde durularak kıraat cetveli(çarpım tablosu)ezberlettirilmiştir. Kesirler konusuna geçilir. Yarım, üçte bir, dörtte bir tabirlerine dair örnekler verilmiştir.
6. Üç ve dört rakamlı toplama ve çıkarma alıştırmaları ile üç ve dört rakamlı sayılarının bir rakam ile çar-



pımı yaptırılmıştır. Üç ve dört rakamlı sayıların iki rakamlı sayılarla bölünmesi yaptırılarak bunlara ait basit problemler çözdürülmüştür.

7. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme hakkında kısa yöntemlerle örnek problemler çözdürülmüştür.

İkinci hazırlık sınıfı: Bu sınıf birinci hazırlık sınıfından sonra ilkokul (mekteb-i iptidaiye) derslerinden önemli olan derslerin verdiği sınıf olarak tanımlanmıştır. Bu sınıfta, 2 saat kıraat, 2 saat imla, 1 saat lügat, 1 saat kitabet, 2 saat hesap, 1 saat tarih, 1 saat coğrafya ve 1 saat hendese olmak üzere haftada on bir saat ders verilmiştir. Bu sınıfın derecesinin birinci hazırlık sınıfı derecesinden yüksek olduğu için eğitim programına tarih, coğrafya ve hendese dersleri ilave edilmiştir.

Kıraat dersi: Gittikçe ağırlaşan kitaplar üzerinden öğretim yapılır. Öğretim yöntemi birinci hazırlık sınıfında olduğu gibidir.

İmla dersleri: Birinci hazırlık sınıfındaki uygulamalardan biraz daha üst seviyede yazı yazdırma çalışmalarını içermiştir.

Lügat kelime bilgisi: Birinci hazırlık sınıfındaki uygulamalarda olduğu gibi kelimelerin anlamları yazdırılır ve bu kelimelerden cümle oluşturulma çalışmaları yaptırılmıştır.

Hesap dersi: 10'u, 100'ü ve 1000'i geçmemek üzere kesri aşar(ondalık kesir), ve kaç rakamlı olursa olsun büyük rakamlarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme alıştırmaları yapılarak eldeli alıştırmalar gösterilmiştir. Kesirli işlemlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme üzerine alıştırmalar yaptırılarak. Her türlü problemlerin çözümleri üzerinde durulmuştur.

Tarih dersi: İslamiyet'ten başlanarak Osmanlı tarihi işlenmiştir. Tarih dersi gayet açık bir şekilde yakın çevreden uzak çevreye ilkesi doğrultusunda anlatılmış ve sonra öğrencilerden arzu edenlere tekrar ettirilerek dershanede iken ders öğretilmiştir.

Coğrafya dersi: Dershanenin planından başlayıp mektep, mahalle ve şehir planı hakkında bir fikir verildikten sonra coğrafya dersinin amaç ve kapsamından bahsedilmiştir. Sonra gece ve gündüz ve dünya üzerindeki çeşitli ülkeler ve kıtalar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu derste ayrıca dünyanın şekli, pusula, mevsimler ve bunların insanlar üzerine etkisi ve Osmanlı dâhilinde çeşitli seyahatlerden bahsedilerek Osmanlı coğrafyası hakkında bir fikir verilmiştir. Bu sınıfın bu dersinde ki amaç Osmanlı coğrafyasını tanıtmak olmuştur. Öğretim materyali olarak ta kabartma haritalar yaptırılmış ve kullanılmıştır.

Hendese dersi: müselles (üçgen), murabba (kare), mustatil (dikdörtgen), daire, küre, zaviye (açı), gibi cisimlere ait bilgiler verilerek çeşitli geometrik şekiller tanıtılmıştır. Daha sonra hendesinin uygulama kısmına geçilmiş uzaklık, genişlik, boşluk ve bunların her birinin ölçülmesi yöntemleri üzerinde durulmuştur. Bir ağacın yüksekliği, genişliği v.b. ölçülmesi üzerine örnekler verilmiştir. Hendese dersleri uygulamalı olup tamamen hayatta istifade edilecek bir tarzda işlenmiştir.

Özel Sınıf (Sınıfı mahsus): Bu sınıfta inas rüştiyelerinin veya sultanîyelerin ilk kısımlarının son senelerine ait dersler gösterilmiştir. Bu sınıfta ayrıca muallimelik ehliyetname imtihanlarına hazırlanılmıştır. Bu sınıf derslerinin isimleri ve ders saatleri ise: Kıraat 2 saat, imla 1 saat, kitabet 1 saat, kavaid 1 saat, hesap 2 saat, hendese 1 saat, coğrafya 1 saat, tarih 1 saat, ilmi eşya 1 saat, olmak üzere haftada 11 saat olarak belirlenmiştir.

Kıraat dersi: Yüksek seviyeli kitaptan okutulmuş ve mevcut Arabi, Farsî kelimelerin açıklanması üzerine çalışmalar yapılmıştır.

İmla dersi: Hazırlık sınıflarında söylenen yöntemle ve ancak daha yüksek derecede olmak üzere imla yazdırılmış ve bazen hariçten imla olarak yazdırılan manzumeler ve diğer parçalar arzu edenlere de ezberlettirilmiştir.

Kitabet dersi: Çeşitli konular üzerine tasviri örnekleri yazdırılma şeklinde işlenmiştir.

Kavaid dersi: Çeşitli dilbilgisi konuları üzerinde durulmuştur.

Hesap dersi: Dört işlem ve ondalık kesir, basit kesir üzerine bazı problemler yaptırıldıktan sonra, faiz konuları daha sonra ise taksim, şirket hesapları gösterilmiştir.

Hendese dersi: Cisimlerin eşkâlleri ile onların yüzölçümü ve aleti hendeseden bazı basit olanların üretim usulleri hakkında gerekli bilgiler verilerek tamamıyla bir hendese fikri oluşturulup, biçki ve diğer bilgiler üzerine hendeseden yararlanma yöntemleri öğretilmiştir. Bu her ders gibi uygulamalı olup tamamen istifade etme amaçlı olarak verilmiştir.

Coğrafya dersi: Coğrafya dersi yalnız isimleri ezberletme tarzında olmayıp, kıtalar hakkında genel bilgileri verme, beş kıta, bu kıtalardaki insan, hayvanat ve nebatat, iklimler, iklimlerin birbiriyle mukayeseleri, dünya ve genel iklimi hakkında bir fikir oluşturma üzerine açılan bir ders olarak işlenmiştir.

Tarih dersi: Bu dersin konusunu ilkçağ oluşturmuştur. Dersler gayet açık ve harita üzerinde anlatılarak takip edilmiştir. Arzu edenlere tekrar ettirilerek sonradan çalışmaya gerek kalmayacak şekilde ders dershanede öğretilmiştir.

İlmi eşya dersi: Canlılardan başlayıp hayvanat, nebatat ve tabakat hakkında bilgi verilmiş sonra kimyadan bahsedilmiştir.

Orta dereceli okullar için birinci taliye sınıfı: Bu sınıfta inas sultanilerinin ilk üç senesinde verilen Türkçe, tarih, Coğrafya, hesap, iktisadi beytiye dersleri fazla ayrıntıya girilmeden işlenmiştir. Dersler ve saatleri ise: Kıraat 2 saat, Kavaid 1 saat, ezber, inşa ve kitabet 1 saat, tarih 2 saat, coğrafya 2 saat, hesap 2 saat, iktisadi beytiye 1 saat şeklinde belirlenmiştir.

Okuma (Kıraat) dersi: Yüksek dereceli ve diğer sınıflarda okunan kıraat kitabından daha ağır olan kitaplardan takip edilerek içerisindeki kelimeler anlatılmış ve tamamıyla okunan şeyin manası açıklanmıştır.

Dil bilgisi (Kavaid) dersi: Dil bilgisi konuları biraz daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Ezber ve inşa dersi: Bu derste okuma kitabında bulunan bazı manzumeler ile kitap harici şiirlerin yazdırılması ve ezberlettirilmesi üzerinde durulmuştur. Yazarların hayatı hakkında da kısaca bilgi verilmiştir.

Kitabet: Dil bilgisi kurallarına uygun olarak aile mektupları yazdırma şeklinde işlenmiştir.

Tarih dersi: Bu sınıfta tarih dersi ayrıntılı olarak verilmiştir. Ortaçağ, tarihi mukaddes, Beni İsrail, Mısır Tarihi, Türkistan, Keldanistan, Finike ve Kartaca, İran, Yunan, Sparta, Makedonya, İskender, Roma Devleti, Devri İslahat, Roma Fesadı Ahlakı Ve Esbabı, Roma İmparatorluğu, Hristiyanlık, Romanın Barbarlar Tarafından İstilas, Muhacereti Umumiye, Feodalite, Fransa, İngiltere, Almanya, İslam Tarihi, Devlet Abbasî'ye, Endülüs, Taifil Mülk, Ehli Salip Muhaberatu, Bizans Devleti, Asya Devletleri, Fransa İngiltere 100 Yıl Savaşları, Almanya, İtalya, İskandinavya, Rusya (15. Asra Kadar)

Tarihi Osmani: İstanbul'un fethine kadar ortaçağın genel durumu, keşifler, intibah devri, Luther, mezhep muharebeleri, engizisyon, 14. Lui ve ihlafi, İngiltere'de ıslahat, Prusya ve Frederik, Rusya ve Petro, İskandinavya ve 12. Şarl Lehistan ve akıbeti, Fransız ihtilali ve imparatorluğu, 1814 den sonra İtalya, Prusya ve Almanya, Rusya, Avusturya, ispanya ve İngiltere.

Coğrafya dersi: Bu derste, ilk coğrafya konularından başlanıp, güneş, mıntıklar, haritalar, haritalara dair bilgi, dünya üzerinde kara ve denizlerin taksimi, denizler, hava, rüzgârlar, nüfus, ziraat, ziraatı, hayvanat ve nebatatın ıslahı, bataklıkların kurutulması, Avrupa, Asya ve Afrika'nın coğrafi yapısı üzerinde durulmuştur.

Hesap dersi: Bu sınıfta bu ders içinde ölçü birimleri üzerinde durulmuştur. Metre, metre ile ilgili özellikler, para birimi ve zaman ölçümü gösterilmiştir. Bu konulardan sonra basit faiz, iskonto konuları ve bileşim, alaşım üzerine örnekler verilmiştir. Bunlardan başka yine bu derste 11 ve 9 ile bölünebilme kuralı gösterilmiştir.



İktisadi beytiye dersleri: Bu derste bir aile reisesine lazım olacak bilgi ayrıntılı bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır.

Orta Dereceli Okullar İçin İkinci Taliye Sınıfı: Bu sınıf, inas sultanilerinin son senelerindeki derslerin verildiği yer olarak tanımlanmıştır. Bu sınıfı tahsil eden kadınlar kısa zamanda tamamıyla bir sultani mezunesi iktidarına sahip olmuş, Darülfünun ve Mektebi Aliye (Yükseköğretim) için imtihan yapıldığı zaman tereddüt-süz imtihana girmişler ve başarılı olmuşlardır.

Resmi Sultanilerde uygulanan sınavların üstünkörü yapıldığı, sınavı geçen bazı kadınların ise diploma dahi alsalar boş yetiştikleri üzerine Bilgi Yurdu bu sınıfın önemini şu ifadelerle dile getirmiştir. “Mekteplerde alelusul cereyan eden sınıf imtihanları bazen tal’a tabi olur ve çalışkan olmayan tamamen tahsil etmemiş bulunan bir hanım kızda imtihanda nasılsa muvaffak olarak terfi sınıf eyler ve şahadetname dahi alır. Bunun için şimdiye kadar mekteplerden şahadetname alan hanım tam tahsil görmüş kuvvetli bir halde değildir. İçlerinde hiç o mektebi görmemiş gibi olanları da vardır. Hâlbuki bilgi yurdunda imtihan ve şahadetname olmayıp yalnız tahsil bulunduğundan ve buraya devam edenler sırf öğrenmek için geldiğinden bilgi yurdunu ikmal eyleyenlerin iktidar ve meziyeti pek yüksektir. Çünkü Bilgi Yurdu’nda bütün maksat ve gaye yalnız tahsil etmek ve öğrenmektir”. İkinci taliye sınıfının dersleri şu şekilde sıralanmıştır. Ulumu diniye 2, edebiyat 2, tarih 1, coğrafya 1 hikmeti tabiat 1, kimya 1, hayvanat 1, nebatat ve tabakat 1, hıfzıssıhha 1, cebir 2 hendese 1, kozmografya 1 olmak üzere haftada 14 saattir.

Ulumu diniye dersi: Nikâh ve aile hukuku hakkında önemli ve ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Edebiyat dersi: Edebiyatla sana-i nefisenin ilişkisine dair bilgi, edebiyatın toplum içindeki yeri, nesir, lisanı nizam, milli vezin, eda, üslup, sanatta üslubun önemi olmak üzere Sultanilerin son sınıfına ait edebiyat konularını içermiştir.

Tarih dersi: Tarihi Osmani, İstanbul’un fethinden itibaren Sultan III. Selim ve zamanımıza kadar gösterilmiştir. Osmanlı Devletinin başlıca olayları, devlet erkânı, askeri ve maliye durumu vb. bahsedilmiştir.

Coğrafya dersi: Amerika ile Avustralya hakkında ayrıntılı bilgi verildikten sonra yine ayrıntılı olarak Osmanlı Devleti’ne geçilmiştir. Osmanlı Devleti’nin diğer kıtalarda olduğu gibi her mahallesinin toprak yapısı, hayvanatı, nebatatı, siyasi durumu, nüfusu, başlıca servet kaynakları, tarım ürünleri ve miktarı, ormanları, maden kaynakları ve sanayisi, nakliye araçları ve ticareti, yolları, ithalat ve ihracatı gösterilmiştir.

Kimya dersi ve Hikmeti tabia: Kimya dersinde madde ve madde türlerinden, madenlerden bahsedilmiştir. Hikmeti tabiye dersinde ise, ısı, elektrik ve mıknatıs gösterilmiştir. Elektrik ve civa hakkında bilgi verildikten sonra telefon, mikrofon, telsiz, telgraf ve nakil kuvvetleri hakkında bilgi verilmiştir.

Hayvanat dersi: Hayvanların tasnifi yapılmış ve örnekler verilmiştir.

Nebatat dersi: Bitki fizyolojisi, bitkilerin sınıflanması yapılarak örnekler üzerinde durulmuştur. Bitkiler üzerine etkili olan rüzgârlar, sular, depremlerden ve yeryüzü katmanları ve yeryüzünün geçirmiş olduğu evrelerden bahsedilmiştir.

Hıfzıssıhha dersi: Bu derste öncelikle hıfzıssıhhanın amacı, sebebi, mikroplar, sular, toprak, hava kirliliği, besin konuları, intaniye hastalıklar, çocuk hastalıkları ve evlerdeki hayvanların tehlikesi gösterilmiştir. Sonra sanayi hıfzıssıhhası ve bulaşıcı hastalıklardan nasıl muhafaza olunacağı öğretilmiştir. Vücuttaki gözlerin, ağız ve dişlerin vb. organların korunması yöntemleri ile genel sağlık yani bir şehrin sağlığını koruma ve en son olarak ta mekteplerin hıfzıssıhhası vb. ilgili konular gösterilmiştir.

Cebir dersi: Bu ders, çok açık ve çok kolay bir şekilde gösterilmekte olduğundan önceden zor zannedilen bu ders sonraları her kadına hesap dersinden daha kolay gelmeye başlamıştır.

Hendese dersi: ikinci taliye sınıfının diğer sınıfların hendesesine nazaran biraz daha önemli görülmüş ve bu sınıfta hendesenin daha soyut konuları öğretilmeye çalışılmıştır.

Kozmografya dersi: Bu ders açık ve basit bir şekilde verildiği için az çok coğrafya gören her kadın dinleyerek bu dersten yararlanmaya çalışmıştır. Bu ders diğer ders saatlerine göre daha fazla haftada on dört saat olmak üzere verilmiştir.

Yüksek dereceli okullar için sınıf: Bilgi Yurdu'nda hazırlık sınıflarını, özel sınıf ve orta dereceli sınıflarını tamamlayanlar veya o sınıfları zaten resmi okullarda tamamlayanlar buraya devam etmişlerdir. Bu sınıfta kadınların seviyelerine uygun yüksek dersler verilmiştir. Bu derslerden Edebiyat çok yüksek bir derecede verildiği gibi matematik ve tabii ilimlerde Darülfünun(üniversite) derecelerinde verilmiştir. Bilgi Yurdu'nun ilk iki senesi sürecinde Sanayi Nefise Mektebine ait fenni münazara dersi ile Darülfünun derecesinde verilen riyaziyat derslerinden çok yararlanılmıştır. Bundan dolayı yüksek tahsili bulunup ta bilgilerini daha fazla iletirmek isteyen her kadın arzu ettiği dereceye kadar tahsilini takip edebileceği bir sınıfın Bilgi Yurdu bünyesinde sürekli var olduğu ifade edilmiştir.

Arapça dersleri: Bilgi yurdunun Arabi dersleri hem kuramsal hem de pratik şekilde verilmiştir.

Muallimlik ehliyetname dersleri: İmtihan vererek muallimlik ehliyetnamesi almak isteyenler, seviyeleri ne olursa olsun Bilgi Yurdu'nda hazırlanabilmişlerdir. Ehliyetname imtihanları için sorumlu olunan dersler ve saatleri şu şekilde belirlenmiştir: Kavaid 1, Kıraat 2, İmla 2, Kitabet1, İnşa 1, Hesap 2, Hendese 1, Coğrafya 1, Tarih 1, Eşya 1, Malumatı medeniye ve ahlakiye 1 saat olmak üzere haftada on dört saattir. Bu derslerin hepsi birden alındığı zaman ücreti ayda 150 kuruş olarak belirlenmiştir. Bunlardan başka birde Darul muallimat son iki senesindeki derslerin alınması ve tam bir muallime olmak üzere iki şube açılmıştır. Birinci şubenin dersleri ve ders saatleri olarak Ulumu diniye 1, ulumu ahvali ruh 1, edebiyat 2, coğrafya Osmani 2, tarih 1, hesap 2, hendese 1, ulumu tabiya 2, hıfzıssıhha 1, idare-i beytiye 1, sana-i ziraiye ve bahçıvanlık 1, olmak üzere haftada 15 saat şeklinde belirlenmiştir. İkinci şubenin dersleri ve saatleri ise: Ulumu diniye 1, edebiyat2, kozmografya 1, tarih 2, cebir 2, ulumu tabiye 2, idare-i beytiye 1, tavukçuluk ve bahçıvanlık 1 olmak üzere haftada on üç saat şeklinde belirlenmiştir. Her iki şubenin ücretinin 200 kuruş olduğu ve bu sınıflarda eğitim gören kadınların Darul muallimatın son sınıfları derecesinde bilgiye sahip olacakları ifade edilmiştir(Bilgi Yurdu Işığ, 1918; 250-251).

Çocuk hıfzıssıhhası dersi: Memleketimizde nüfusun eksilmesinden dolayı şikâyetler artmış ve bu duruma sebep olarak annelerin çocuk büyütmesini bilmediklerine ve çocuk sağlığını ihmal ettikleri gösterilmiştir. Gerçekten bizde çocuk büyütme usulleri, çocuk besleme kuralları, çocuklara bulaşan mikroplardan nasıl kurtulacağı konusunda pek büyük bir cehaletin olduğu ifade edilmiştir. Bilgi Yurdu, bu gerçeği görerek memleketimizde bu fennin yani çocuk hıfzıssıhhası fenninin kadınlara kazandırma işini kendisine görev addederek kurulduğu ilk günden itibaren Çocuk hıfzıssıhhası derslerine yönelik bünyesinde ücretsiz bir sınıf oluşturmuştur. Bu sınıfın eğitim süresi her sene Eylül ayının başında başlamış ve Mayıs ayının sonunda sona ermiştir. Bu derste, bir çocuğun ilk doğduğu zamandan itibaren muhtaç olduğu sıhhiye şartları üzerine uygulamalı açıklamalar yapılmıştır. Çocukların maruz kaldıkları hastalıklar ve nedenleri üzerinde durulmuş ve önleme yöntemleri anlatılmıştır. Bu dersi iki senedir bu hususta Avrupa'da senelerce çalışmış olan Miralay Victor Beyefendi vermiştir (Bilgi Yurdu Işığ, 1918; 251).

Pedagoji ve usulü tedris dersleri: Bilgi Yurdu çocuk hıfzıssıhhası dersleri gibi kadınlığın muhtaç olduğu önemli bir dersi ücretsiz verdiği gibi çocuk eğitimi için de çocuk terbiyesi fenni (pedagoji) dersi açmıştır. Bu ders hakikaten genç anneleri çok cezbetmiş onlarla beraber henüz tahsilde bulunan genç hanım kızlardan birçoğu da ders veren muallimlerin bilgilerinden yararlanmışlardır. Bu ders olduğu zaman dershanede yer bulmak çoğu zaman imkânsız hale gelmiştir. Bu dersi ilk yıl eğitimci İsmail Hakkı Bey ve ikinci senesinde ise yine darülfünun müderrislerinden Almanya'da eğitim görmüş olan Ali Haydar Beyefendiler vermişlerdir. Bu derste çocuk hıfzıssıhhası dersi gibi eylül ayının başından mayıs ayının sonunda kadar devam etmiştir(Bilgi Yurdu Işığ, 1918; 252-253).

Ticaret dersleri: Bilgi Yurdu'nda ticarethanelerde çalışmak veya kendi hesabına ticaret ile meşgul olmak isteyen kadınlara yönelik bir ticaret sınıfı açılmıştır. Bu sınıfın derslerini, defter tutma yöntemi, hesap, ticaret, kitabet, hüsnü hatt ve eşya dersleri oluşturmaktadır. Bu dersler özellikle şehit ailelerine ücretsiz verilmiştir.

Ücretsiz dersler: Bilgi Yurdu kadınların eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve hâkim süren cehaletin izolesi için birinci çarenin eğitim alamamış kadınları, eğitim görmüş kadınların seviyesine yetiştirmek için derslerinin önemli kısımlarını ücretsiz yapmıştır. Ücretsiz dersleri öncelikli olarak okuma yazma dersi oluşturmuştur. Bu şekilde Bilgi Yurdu iki sene içinde yüzlerce kadına okuma ve yazma öğretmiştir.

Çocuk terbiyesi (Terbiye-i etfal): Çocuk terbiyesi usulü bizde genç anneler tarafından çok fazla bilinmediği dile getirilmiştir. Pedagoji' dersinin ancak İnas Sultanilerinde yeni gösterilmeye başlandığı belirtilerek bu dersin bu her kadına gerekli olduğunun önemine işaret edilmiştir. Bilgi Yurdu bu dersi de ücretsiz vermiştir.

Çocukların sağlığı: Çocukların doğdukları andan itibaren, çocukların anneler tarafından nasıl büyütülmeleri ve nasıl bakılmaları gereği üzerine önemli görülen bu ders Bilgi Yurdu tarafından ücretsiz vermiştir.

Bilgi Yurdu dersleri öğretim (Usulü Tedris) yöntemi: Bilgi Yurdu'ndan yararlanmak isteyen kadınlar "bir doktor muayenesi" şeklinde incelenmiştir. Kadınlara ne öğrenmek istediği şeklinde sorular sorularak kadınların günümüz anlamıyla seviye tespitinin ne halde olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu tespitten ardından kadınların takip etmesi lazım gelen derslere göre birer reçete yani program düzenlenerek derse başlamaları sağlanmıştır. Bilgi Yurdu günün her saati açık olmasına rağmen dersler diğer mekteplerde olduğu gibi sabah akşam kadar sürmemiştir. Haftanın belirli gün ve saatlerinde her kadın devam edeceği derse gelmiş, derslerini almış ve derhal gitmiştir. Bu uygulama hiçbir aile reisesinin ev işlerini ihlal etmemesini sağlamak için düşünülmüştür. Bilgi Yurdu dersleri genellikle ev işleri arasına karışmış bulunan hanımlara mahsus olduğundan geceleri ders hazırlamak suretiyle mektep dersleri tarzında olmayıp dersler verildiği zaman yani daha dershanede iken öğrenilecek bir tarzda işlenmiştir. Ders dershanede öğretilmiş ve öğrenilmiştir. Bütün dersler uygulamalı denilebilecek şekilde egzersizler ve kuramsal bilgilerin verilmesiyle tamamlanmıştır. Fizik, kimya ve tarih derslerinin uygulamaları, kurum bünyesinde henüz bir laboratuvar ve olmadığı için ara sıra diğer Mekatib-i Aliye'ye (Yüksekokullar) götürülerek orada yaptırılmıştır. Bilgi Yurdu derslerine müracaat eden kadının bulunduğu seviye ve kabiliyete göre ne tarzda eğitim alması gerekiyorsa o tarzda dersler verilmiştir. Bilgi Yurdu'na gelip istifade etmemenin ve Bilgi Yurdu derslerini görüp te anlamamanın ve bir şey öğrenmemenin mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu konuda Bilgi Yurdu Heyeti tarafından " Her müracaat eden ne öğrenmek istediğini bildirir ve o ders üzerine devam eden bir sınıf kendi derecesine ve arzusuna göre verilir ancak sınıf seviyesi uygun değilse derhal bir sınıf oluşturularak derslere başlanır. Bilgi yurdunda ders almaya başlayan bir kadın öğrendikçe istifade ettikçe yükselir ve dersleri yukarı doğru devam eder. Kendisi devam arzusunda buldukça dersleri de yükselerek istifadesi temin olunur. Demek ki: Bilgi Yurdu iptidai rüşti, idadi, tali hatta ali derecede tahsile malik büyük bir dershanedir. Amacı öğretmek, tahsil ettirmek olup bir şahadetnamesi yoktur." şeklinde belirtilmiştir. Bilgi Yurdu'nda sınıf ve derece uygulamasının olmadığı görülmüştür. Bilgi Yurdu belli bir kadro ve program üzerine oluşturulmadığından aynı zamanda da bir okul olmadığından şahadetname vermemiştir. Bilgi Yurdu'nda sadece okuma yazma öğrenmenin yanında imtihanla alınan okullara girmek isteyen kadınlara da eğitim verilmiştir. Bilgi Yurdu'nda bunlardan başka Mektebi Sultaniye'nin yüksek sınıflarına devam eden kadınlardan musiki, resim, lisan, vb. gibi dersleri almak isteyenler ile mevcut öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğine ait bilgilerini iletirmek için de Cuma günlerine mahsus ayrıca sınıflar açılmıştır. Bilgi Yurdu'nda yaz mevsiminde tatil verilmemiştir. Bilgi Yurdu öğrencileri arasında son derece samimiyet ve birbirine hürmet bulunduğu gibi derslerde de fevkalade bir hürriyet olduğu belirtilmiştir. Dersini hazırlamama, ödevini yazmama aile sahibi hanımlar için her vakit ihtimal dâhilinde bulunduğundan bu durum kesinlikle bir kusur olarak görülmemiştir. Öğrenciler ders esnasında istemedikleri zaman soru sorulmadığı ifade edilerek şu örnek verilmiştir.

Derse ayağa kaldırılarak, derste kendisine soru sorulmak istenen bir hanım: -Ben dersi dinleyeceğim. Şeklinde görüşünü bildirirse, öğrencenin üzerine gidilmez hatta çok kere dersanelerde - kim derse kalkmak isterse tahta başına buyursun denilir. Ve arzu etmeyenler kesinlikle zorlanmazdı. Buraya kadar olan ifadedden anlaşılıyor ki, Bilgi Yurdu'nda her kadın hiç sıkılmadan dersini dinlemiş ve öğrenimine devam etmiştir (Bilgi Yurdu Işığı, 1918; 230).

Bilgi Yurdu hakkında bir istatistik: Bilgi Yurdu, 1 Temmuz 1332(1916) tarihinde 84 talebe ile sınıflarını açıp derslerine başlamış ve bu sayı ilk yıl 200, ikinci senede 250 hatta bazı derslerle birlikte 300'e çıkmıştır. Bilgi yurdunun ücretsiz açtığı okuma yazma sınıflarında daima 20, 30 kadın bulunmuş ve bu kadınlar iki ay süre içinde basit bir kıraat kitabını yazma ve okuma başarısını göstermişlerdir. Okuma yazma aşamasından sonra ise alacakları dersler için hazırlık sınıfı denilen iptidai sınıflarına geçmişlerdir. Bu suretle Bilgi Yurdu ilk sene 450 kadına okuma yazma öğretmiştir. Bu kadınlar arasında 15-16 yaşından 55- 60 yaşına kadar kadınların bulunduğu da belirtilmiştir. Hatta 50 yaşındaki bir hanımın okuyup yazmayı öğrendiğinden dolayı hem sevincinden hem de o güne kadar geçirdiği zamanın boşluğuna tesirinden ve okuyabilme iktidarına malik iken şimdiye kadar beyhude vakit geçirmiş olduğundan müessiren çocuk gibi hüngür hüngür ağladığı görülmüş idi.

İkinci sene istatistiğine bakıldığında ise 2. sene 320 kadın okuma yazma öğrenmiştir. İki senede Bilgi Yurdu'nda okuma yazma öğrenen kadın sayısının 770 olduğu görülmektedir. Bilgi Yurdu ilk açıldığı günden itibaren kadınlık irfanının yükselmesi ve kadınlığa gerekli olan en önemli şeylerin her şekilde tahsil edilebilmesi için okuma yazma, çocuk hıfzıssıhhası ve çocuk büyüme bilgisi derslerini ücretsiz vermiştir. Bilgi yurdu kurum vergilerini de kendi kasasından vermiş olmasına rağmen ilk senesini yalnız 60 lira gibi bir zararla hesabını kapatmış ve ikinci senesinde bu zararını kapatmış, yalnız son aylarda 27 lira kadar küçük bir açık ile üçüncü senesine girdiği görülmüştür (Bilgi Yurdu Işığı, 1918; 228-231).

Bilgi Yurdu'nun Faaliyetleri

Dergi faaliyeti: Bilgi Yurdu 15 Nisan 1917- Ekim 1918 tarihleri arasında ilk 12 sayısı Bilgi Yurdu Işığı adı altında olmak üzere 13-17. sayılarını ise Bilgi Yurdu Mecmuası adı altında bir dergi yayınlamıştır. Bu dergilerde kadınların eğitimine yönelik sağlık, ev idaresi, fotoğrafçılık ve diğer meslekleri tanıtmaya gibi genel başlıklar şeklinde sınıflayabileceğimiz gibi birçok konuda bilgi vermiştir. Dergilerde yer alan konular incelendiğinde özellikle kadınların eğitim öğretim vasıtasıyla kendi ayakları üzerinde durabilmeleri, kendilerini gerçekleştirerek kendilik değerini yükseltme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dergide yazar olarak, Ahmet Edip, Macid Şevket, Halide Edip (Adivar), Doktor Nureddin Ruhi, Güzide Hanım, Doktor Hayri Ömer, Şukufe Nihal, Muallim Tahsin Nejat, Asım Nihat, Cahit Şevket, Muslihiddin Adil Bey, Kemal Bey, İskender Fahreddin, Afet Şevki, Ressam Ali Rıza, Seraceddin Bey, Seniha Cemal ve Fuad Hulusi görev almışlardır(Bilgi Yurdu Işığı, 1917/18; 1-290).

Kadınların çalışma hayatında yer alması için kurum ve kişilerle işbirliği faaliyeti: Bilgi Yurdu bünyesinde eğitim alan kadınlardan özellikle şehit yakını olanları özel işletmelerle işbirliği şeklinde çalışma hayatına başlattığı görülmüştür. Buna yönelik kâğıt fabrikasıyla yapılan işbirliği neticesinde kendi hesabına 25 ve 20 kişilik iki sınıf oluşturmuştur. 45 kadının alacağı derslerin ücretleri kâğıt fabrikası tarafından ödenmiştir. Bu uygulamaya diğer bir örnek ise zengin kişiler tarafından Bilgi Yurdu'na ayda iki ve üç mecdiye veya daha fazla mecdiye bir ücreti kendi taraflarından ödeyeceklerini bildirerek bir, iki veya daha fazla kadınların parasız okutulabilmesini talep etmişlerdir. Parasını veren kişiler okuyan kadının kim olduğunu ve tahsil eden kadında kim tarafından parasız okutturulduğunu öğrenemezlerdi. Bu uygulama kuruma gösterilen itimat ile devam etmiştir (Bilgi Yurdu Işığı, 1918; 253-254).

Aşıcılık kursu faaliyeti: Sabah Gazetesinin ve 6 Eylül 1917 tarihinde "kadınların icra-i tababet etmelerine müsaade (kadınların tıp fakültesine girmeleri)başığlı altındaki manşeti doğrultusunda Bilgi Yurdu, tıp fakültesine hazırlanacak kadınların eğitimine yönelik çalışmalara hızla başlamış ve aşıcılık dersleri vermeye başla-

mıştır. Aşıcılık kursunda verilecek dersleri ise şu şekilde belirlenmiştir. Fizyoloji, hikmet, kimya, hıfzıssıhha, mikrobiyoloji ve ilgili fenler ve uygulamalı aşı yöntemleri. Bu dersler bir sene içerisinde verilmiş ve sıhhiye müdüriyeti tarafından oluşturulacak resmi bir heyet önünde kursiyerler imtihan olmuşlar ve imtihanı geçenlere ise aşıcılık belgesi verilmiştir. Kadınlara yönelik aşıcılık kursunun verilmesindeki amacın ise o dönem içinde aşıcılık yapanların hiç birisinin doktorlukla alakası olmayan kişilerden oluştuğu ifade edilmiştir. Bu olumsuz durumun sakıncalı olduğu belirtilerek bundan sonraki süreçte ise bu konuda tahsil görmüş ve fenni imtihandan geçmiş kadınların bu mesleği yapmalarının daha yararlı olacağı dile getirilmiştir (Bilgi Yurdu Işığı, 1917;93).

Mesleki rehberlik faaliyeti: Son senelerde kendi hayatlarını kazanmaları muallimelik, mürebbiyelik, modacılık, ticarethane yazıcılığı, kasiyerlik ve memuriyet için birçok meslekleri yaptıkları Bilgi Yurdu'nun dikkatini çekmiştir. Bu konuda kadınlara “hangi mesleğe girmek isterinizin ve niçin?” şeklinde gerek İstanbul’da yaşayan gerek taşrada yaşayan kadınlara yarışma şeklinde soru yöneltilmiş ve cevaplarını beklemiştir. Gönderilen cevapların ayrıntılı bir şekilde yazılması istenmiştir. İsteyenlerin isimlerinin gizli tutulacağı da kadınlara bildirilmiştir. Meslekler konusunda sokak sporculuğundan, ticarethane müdürlüğüne varıncaya her mesleki pozisyondan bahsedileceği belirtilmiştir. Her kadın hangi mesleği kendisi için uygun görüyorsa gerekçesiyle birlikte yazması istenmiştir. Mesleklerle ilgili açıklamalar ve gerekçeler gruplanarak mesleklerin sınıflamasının yapılacağı belirtilmiştir. Bilgi Yurdu bu uygulamadaki amacını, alınacak mektuplar doğrultusunda çeşitli meslekleri sınıflayarak meslek bülteni oluşturarak yayınlamak, bir kadın ne yapsam acaba? diye düşündüğünde kendisine uygun olan mesleği bu meslek bülteninden seçmesini sağlamak adına rehberlik yapmak olduğunu belirtmiştir (Bilgi Yurdu Işığı, 1917; 77).

SONUÇ

Tarihin her devresinde meydan gelen felsefi, sosyal, ekonomik vb. durumlardaki değişim ve gelişimler özellikle kadın eğitimin gerekliliğini ve önemini ortaya koymuştur. Özellikle 16. Yüzyıldan başlamak üzere Fransız İhtilali ve Sanayi devrimi eşitlik ve özgürlük konusunda kadınlarında erkekler gibi özellikle mevcut eğitim kurumlarından aynı oranda yararlanmalarının ülkelerin geleceği için önemli olduğunu göstermiştir. Osmanlı Devleti ’de özellikle Tanzimat döneminden itibaren kadın eğitime önem vermiş çağdaş batı ülkelerinde başlayan kadın eğitime yönelik gelişmeleri yakından takip etmiş ve bu yönde rüştiyeleri idadiler, sultaniler, kadın öğretmen okulu ve kadınlara yönelik inas darülfünunu(üniversite) açmıştır. Bunların yanı sıra kadınların ilmi ve mesleki yönden gelişmeleri için kadın dernekleri ve kadınlara yönelik çok sayıda süreli yayınların sayısı artırılmıştır. Ancak bu uygulamalar ağırlıklı olarak İstanbul’la sınırlı kalmıştır. Bu uygulamaların yapılması kadın eğitiminde bulunan açığı kapatmaya yeterli gelmediğinden dolayı özellikle II. Meşrutiyetle birlikte resmi eğitim öğretim kurumlarının yanında özel öğretim kurumları vasıtasıyla kapatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Çalışmamızın ana konusu olan Bilgi Yurdu’ da Kadınların eğitim öğretim seviyelerinin yükseltilmesi ve kadınların bir meslek sahibi olmaları konusunda faaliyet gösteren, uygulamalarında birçok ilki barından bir kurum olarak faaliyette bulunmuştur. Bilgi Yurdu gerek kendisi gerekse uygulamış olduğu eğitim programları açısından o dönem için kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve kadınların mesleki eğitim alarak kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde ilk açılan kurumlardan ve öncülerinden birisidir. Bilgi Yurdu yetkili resmi makamlar olan Maarif Nazırlığı, Evkaf Nezareti ve Askeri kuruluşların yanı sıra Türk Yurdu gibi sivil Toplum kurumlarının desteğini aldığı görülmüştür. Uygulamış olduğu eğitim programında 50 tür ders bulundurması çok sayıda öğretmenin istihdamı açısından önemlidir. Ülkemizde eğitim öğretim kurumlarında uygulanan seviye gruplarının ilk uygulama örneklerinin görüldüğü Bilgi Yurdu’nda seviyeye göre öğretim yapılması derslere katılımı artırmış ve istenilen verimin elde edildiği istatistikî verilerinden anlaşılmaktadır. Bilgi Yurdu’nun ücretli bir kurum olmasına rağmen özellikle kadınlar açısından elzem olan okuma yazma, çocuk bakımı ve çocuk eğitimi konularda ücretsiz uygulamaları kadın eğitimine vermiş oldukları önemi göstermektedir. Eğitim programlarını resmi eğitim kurumları eğitim programlarına göre uyarlamaları ders içeriklerinin aynı olmasına dikkat etmeleri Öğretim yöntemi konusunda farklı yöntemler uygulansa da Maarif nezareti ile



eşgüdüm içinde çalıştığını göstermektedir. Hazırlık, orta ve yüksek sınıflarında konular anlatırken öğrenciye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyen ilkesi, nesnellik ve açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, yakın çevreden uzak çevreye ilkesi ve hayatilik ilkelerine uygun hareket edildiği görülmüştür. Bilgi Yurdu o dönem sınavla öğrenci alan resmi okullar içinde öğrenciler yetiştirmiştir. Burada eğitim olarak sınavda başarısız olan bir kadın olmamıştır. Bir diğer önemli uygulamaları ise her ne kadar ücretli bir kurum olmalarına rağmen bütün şehit aileleri ve yakınlarına bütün dersleri ücretsiz vermesi ve mesleki kurslarla bu kadınların meslek hayatına öncelikle atılmalarını sağlamış olmasıdır. Bilgi Yurdu Faaliyetlerine bakıldığında ise Bilgi Yurdu Işığ (1-12. Sayı arası) ve Bilgi Yurdu Mecmuası (13-17. sayı arası) vasıtasıyla kadın eğitimi konusunda daha fazla kadını bilgilendirmiş olmalarıdır. Bilgi Yurdu işletmelerle işbirliği yaparak kadınların istihdamı konusunda girişimlerde bulunmuştur. Açıcılık kursu faaliyeti ise kadınların hem sağlık bilgisi konusunda kendilerini yetiştirmeleri hem de bu alanda istihdamlarına yönelik yapılan en büyük hizmettir. Türk Eğitim Tarihi açısından bakıldığında Bilgi Yurdu'nun, kadınların hangi mesleği yapsam acaba? Sorusuna yönelik hazırlanması amaç edildiği meslek bülteni oluşturma çabası günümüzde de önem arz eden mesleki rehberlik konusunda yapılan ilk uygulamalar olarak değerlendirilebiliriz. Bilgi Yurdu'nun iki yıl gibi kısa bir zaman içinde kadın eğitimi konusunda ülkemiz kadınlarına başta okuma yazma üzere mesleki eğitim-meslek edindirme konusunda yararlı faaliyetlerde bulunduğu anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Ahmet Edip (1917). Teşekkürat-ı aleniye. *Bilgi Yurdu Işığı*. 1(1), 13-16.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Berktaş, F.(1994). *Türkiye’de kadın hareketi tarihsel bir deneyim. Kadın Hareketinin Kurumlaşması fırsatlar ve Risko- lar*. (Çev: Meral Akkent). İstanbul: Metis yayınları.
- Bilgi Yurdu (1917). Kadınlık şunu. *Bilgi Yurdu Işığı*. 6(1), 91-93.
- Bilgi Yurdu (1917). Kadınlar için mühim bir müsabaka. *Bilgi Yurdu Işığı*. 4(1), 77.
- Bilgi Yurdu (1918). Bilgi yurdu ders cetveli. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 233.
- Bilgi Yurdu (1918). Bilgi yurdu ders programı. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 233-250.
- Bilgi Yurdu (1918). Bilgi yurdu hakkında bir istatistik. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 228-231.
- Bilgi Yurdu (1918). Çocuk hıfzıssıhhası dersi. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 253.
- Bilgi Yurdu (1918). Meccani dersler. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 253-254.
- Bilgi Yurdu (1918). Muallimlik ehliyetname dersleri. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 250-251.
- Bilgi Yurdu (1918). Pedagoji ve usulü tedris dersleri. *Bilgi Yurdu Işığı*. 15(2), 252-253.
- Bilgi Yurdu Işığı (1917). Bir ifade. *Bilgi Yurdu Işığı*. 1(1), 1-2.
- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Erdem, Y.T. (2013). *II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e kızların eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karagöz, S., ve Şanal, M. (2015). İkinci Meşrutiyet dönemi kadın gözüyle kadın eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(39). 679, 680, 681.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35) , 1-17. DOI: 10.9779/PUJE619.
- Kıral, B . (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15) , 170-189.
- Koçer, H.A. (1972). Türkiye’de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(1), 81-124.
- Kurnaz, Ş.(1992). Cumhuriyet öncesinde Türk kadını. İstanbul: MEB basımevi.
- Kurnaz, Ş.(1999). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e kadınların eğitimi, *Milli Eğitim*, 143(1), 99-111.
- Macit Şevket (1917). Bilgi yurdu nedir? *Bilgi Yurdu Işığı*. 1(1), 3-6.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

Throughout the history, human beings have endeavored to fulfill different roles and duties within the social and cultural structure of the society. Philosophical, social, economic changes and developments which occur in every period of history, especially revealed the necessity and importance of women's education. From the 16th century, the French Revolution and the Industrial Revolution showed that it is important for the future of countries to benefit from the existing educational institutions at the same rate as men for women in terms of equality and freedom. The Ottoman Empire, especially since the Tanzimat period, closely followed the developments in women's education, which started in contemporary western countries, and accordingly the developments, high school seniors, sultans, female teachers' school and "inas darülfünun" (Girls University) for women was constructed. In addition, periodical publications, associations and private education institutions have carried out activities for women's education. "Bilgi Yurdu", the first private education institution for women's education, took place in these institutions.

Method

In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, is carried out and the introduction, purpose, education program, course contents, teaching methods and other activities of "Bilgi Yurdu" are discussed.

Findings, Conclusion and Discussion

Bilgi Yurdu was one of the first institutions and pioneers to increase the education level of women and for them to realize themselves by receiving vocational training, both for itself and for the training programs it implemented. Among "Bilgi Yurdu Activities", it informed more women about women's education, made initiatives in cooperation with businesses and gave a training course on cooking through "Bilgi Yurdu Işığı (1-12. Issues) and "Bilgi Yurdu Journal (13-17 issues). Among these activities, "Bilgi Yurdu" was the first institution to work on vocational guidance, which is still important today.

"Bilgi Yurdu" was defined by the "Bilgi Yurdu Delegation" as "a house where lessons are given to housewives, teachers, women who cannot attend school or who partially attend school and have interrupted their education and in short, all forward-minded ladies who want to promote." "Bilgi Yurdu" explained the purpose of its establishment as "an institution that was opened to come to the rescue of femininity, which was neglected in our country until recently and thus abandoned in ignorance, and to pursue and work in their education, science and ingenuity as much as possible".

The desire of women to education against ignorance caught the attention of Ahmet Edip. The aims of the "Bilgi Yurdu" and the training programs to be implemented were prepared and presented to the Minister of Education Şükrü Bey, who spent most of his work on women's education since he was appointed as a minister. This initiative was appreciated by Şükrü Bey and "Bilgi Yurdu" was opened as soon as he ordered it to be encouraged. It was stated that teaching was also carried out with one person in the "Bilgi Yurdu" within the conditions, and lessons were taught from morning to evening every day of the week. It was also stated that classes were held on Fridays, which was a public holiday. The women were also informed that night classes would be held in the future. It was observed that the educators working in the "Bilgi Yurdu" were experts in their fields. As the author of the journal, Ahmet Edip, Macid Şevket, Halide Edip (Adivar), Doctor Nureddin Ruhi, Güzide Hanım, Doctor Hayri Ömer, Şukufe Nihal, Muallim Tahsin Nejat, Asım Nihat, Cahit Şevket, Muslihiddin Adil Bey, Kemal Bey, İskender Fahreddin, Afet Şevki, Painter Ali Rıza, Seraceddin Bey, Seniha Cemal and Fuad Hulusi were assigned.

It was seen in the education program implemented by the "Bilgi Yurdu", where the courses suitable for the education programs of the official primary, high school, yüksek (ali) degree schools were given in the "Bilgi Yurdu". Lessons were given as five, three, two and one hours a week, depending on the type of them. Among the biggest contributions to the education of women, it was shown in the statistics that "Bilgi Yurdu" gave literacy (elif ba and qiraat) to those free of charge who could not read and write, it was also stated that there was a separate private tutoring in the "Bilgi Yurdu" for teaching reading and writing. It was stated that any science, science and language courses other than these courses would be given in the "Bilgi Yurdu" if desired.

In addition to these lessons, many lessons were given together as a group or class as shown below. Those who took more than one course received a 10 percent discount for the second course, and those who took more than two courses were given a 20 percent discount for other courses. "Bilgi Yurdu" opened its classes with 84 students on July 1, 1332 (1916) and started its classes and this number increased to 200 in the first year, 250 in the second year and even 300 with some courses. There were always 20-30 women in literacy classes opened free of charge by the "Bilgi Yurdu", and these women

were successful in writing and reading a simple recitation book within two months. After the literacy stage, they moved to the primary classes called preparatory classes for the courses they would take. Thus, “Bilgi Yurdu” taught reading and writing to 450 women in the first year. Although “Bilgi Yurdu” was a paid institution, it’s free of charge practices on literacy, childcare and child education, which were essential especially for women, show the importance they gave to women’s education. The fact that they adapted their education programs according to the educational programs of the official education institutions and paid attention to the same course content shows that they worked in coordination with the Ministry of Education, although different methods were used in the teaching method.

It was observed that the principle of appropriateness of level of the student, the principle of from nearness to farness in term of time and environment, the principle of from the unknown to known, the principle of objectivity and openness, the principle of concrete to abstract, and the principles of appropriateness for real life were observed while explaining the subjects in the preparatory, middle and high classes. “Bilgi Yurdu” educated students in official schools that accepted students with an exam in that semester. No women who were trained here failed in the exams. Another important application was that, although it was a paid institution, it gave all the lessons to all the families of martyrs and their relatives free of charge and provided these women to enter their professional life thanks to vocational courses.

From the perspective of Turkish Education History, we can consider “Bilgi Yurdu”’s efforts to create a profession bulletin, which was aimed to be prepared for the question what job should I do?, as the first practices in vocational guidance, which are still important today. It was understood that “Bilgi Yurdu” carried out beneficial activities, especially literacy in the field of women’s education in terms of vocational education and training.



Problem Çözme Sürecindeki Tümevarımsal Muhakeme Becerilerinin Bağlamsal İncelenmesi¹

Contextual Examination of Inductive Reasoning Skills in the Problem Solving Process

Handan DEMİRCİOđLU², Gülten EROL³

²Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Sivas/Türkiye,
handandemircioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7037-6140

³Milli Eğitim Müdürlüğü-Sivas,
gultnrol@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5751-6460

Geliş Tarihi: 26.02.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2021

ÖZ

Tümevarımsal muhakeme özel durumlardan genellemelere varmaya kadar devam eden sonuç çıkarma sürecidir. Matematik eğitiminde tümevarımsal muhakeme sayılar ve şekiller arasında bulunan örüntülerin, bağıntuların ve ilişkilerin keşfedilmesi ile ilişkili bir süreçtir. Bu çalışmanın amacı Fen Lisesi öğrencilerinin tümevarımsal muhakeme süreçlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını bir Fen lisesindeki çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 9.10. ve 11. sınıftan toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler “Kibrit Çöpü Sorusu” ve “Hanoi Kulesi” problemleri ile yazılı toplanmıştır. Veri analizinde tümevarımsal muhakeme sürecinde kullanılan yaklaşımlara göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin doğru muhakemeleri yanı sıra kusurlu muhakemelerini de açığa çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhakeme, fen lisesi öğrencileri, tümevarımsal muhakeme

¹ Bu makale Gülten Erol'un Dr. Öğrt. Üyesi Handan Demircioğlu danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

Inductive reasoning is the process of inference that continues from specific situations to generalizations. Inductive reasoning in mathematics education is a process related to the discovery of patterns, relations and relationships between numbers and shapes. The aim of this study is to examine the inductive reasoning processes of science high school students. The case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study conducted with 54 students. These students were enrolled in 9th, 10th and 11th grade students at a science high school. The data were collected in writing with the “Matchstick Question” and “Hanoi Tower” problems. In data analysis, it was analyzed according to the strategies used in the inductive reasoning process. The findings obtained revealed the flawed reasoning as well as the correct reasoning of the students.

Keywords: Reasoning, inductive reasoning, science high school students

GİRİŞ

Matematik eğitiminin amacı, yaşadığımız dünyanın artan gereksinimleri karşısında güçlü bireyler yani mantıksal, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen, problem çözme becerisi gelişmiş, olayları gözlemleyebilen ve gözlemlendiği durumlardan yola çıkarak varsayımlar ileri sürebilen, etkili kararlar alabilen ve aldığı kararların geçerliliğini sorgulayabilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, muhakeme gücü yüksek bireyler yetiştirmektir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (MEB, 2018) hazırladığı Matematik öğretim programının (1-8. Sınıf) özel amaçları arasında muhakeme (akıl yürütme) becerisine vurgu “*Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir*” (s.9) şeklinde yapılmaktadır. Ulusal Bilim Vakfı'na (National Science Foundation-NSF) (1995) göre muhakeme yeteneği, öğrencilerin yaşamlarındaki sorunları çözmelerine, düşüncelerini doğrulamalarına ve matematiksel güvenlerini artırmalarına imkân vermektedir. Lithner (2008; 2012) ifade ettiği gibi muhakeme, matematik eğitiminin ve matematik eğitimindeki araştırmaların merkezinde yer alsa da, muhakeme sürecinin ayrıntılı incelenmesine ihtiyaç vardır.

Muhakeme, varsayımlar üretme ve bu varsayımlardan yola çıkarak ilişkilere, kurala veya formüle ulaşırken kullanılan bir düşünme biçimi (Lithner, 2008) olarak ifade edilmektedir. Nitekim bu düşünme süreci sonucunda elde edilen delillerden hareketle mantıklı, kendi içinde çelişmeyen, usul ve kurallara uygun gerekçeli bir karar verme (Umay, 2003) vardır. Başka bir ifade ile muhakeme sonuç çıkarma, çıkarılan sonuçları test etme, bir karar verme, akla mantığa yatkın olup olmadığını inceleme, genellemeler yapma veya tahminlerde bulunma gibi birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Üst düzey bir düşünme becerisi (Klauer, 1999) olarak nitelendirilmektedir. Matematiksel muhakeme ise birçok argüman içermektedir ve bu tür argümanların anlaşılması matematiğin anlaşılması için gereklidir (Selden ve Selden, 1978). Tümevarımsal muhakeme, matematiksel muhakemede tamamlayıcı rol oynamaktadır.

Tümevarımsal muhakeme, düşünmenin temel bir bileşeni olarak kabul edilmekle birlikte en fazla incelenen biliş prosedürlerinden birisi (Csapó, 1997) hatta öğrenme potansiyelini karakterize eden en üst düzey bilişsel beceridir (Papageorgiou, 2009). Tümevarımsal muhakeme olmadan bir durumdan diğerine genelleme yapılamaz, bilimsel hipotezler üretilemez (Feeney ve Heit, 2007). Tümevarımsal muhakemenin bilimsel bilgi üretmedeki rolü, felsefe çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. İnsan zekâsının önemli özelliklerinden birisidir (Moreno, Mylleri, Sutinen, Lin ve Kinshuk, 2007) diğer bir ifade ile zekânın bir bileşenidir (Schwenzer ve Mathiak, 2012). En genel anlamı ile tümevarımsal muhakeme, bir bağlamda öğrenilen bilgileri yeni durumlara aktarmak için kullanılan bir araç ya da yalnızca yeni bilgi edinmek için değil, aynı zamanda edinilen bilgiyi yeni bağlamlarda daha kolay uygulanabilir hale getirmek için kullanılan zihinsel araçlardan birisidir (Csapó, 1997).



Neubert ve Binko (1992) matematikte tümevarımsal muhakemeyi sayılar ve rakamlar arasındaki kalıpları ve ilişkileri bulma ile ilişkilendirmiştir. Burton (1984) ve Magiera (2012a; 2012b) matematiksel düşünmenin de alt boyutları olarak verilen özelleştirme, varsayımda bulunma, genelleme ve doğrulama yeteneklerinin göstergesi olduğunu ileri sürmüştür. Polya (1967) matematik öğretiminde tümevarımsal muhakemeyi özellikleri keşfetme ve düzenlilikleri mantıklı bir şekilde bulma yöntemi olarak ifade etmiştir. Edwards'a (1997) göre öğrenciler problem çözerken ilk önce bir kural, ilişki ya da örüntü bulmaya çalışırlar. Buldukları kural, ilişki ya da örüntülerin farklı durumlarda da geçerli olup olmadığını incelemek için farklı özel durumları incelerler. Bu aşamada tümevarımsal düşünme başlamaktadır. Varsayımlarının doğruluğunu belli durumlarda doğruluğunu göstermek kanıtlanma düşüncelerinin temelindedir. Örneğin "çift iki sayının toplamı daima çift bir sayıdır" ifadesi ispatlanırken çeşitli sayıları deneyerek doğrulama yapabilirler. Bu son düşünme eylemi ispattan önceki adımdır. Bu bağlamda muhakeme becerisi ispat becerisi, cebirsel düşünme gibi birçok beceri ile de yakından ilgilidir.

Tümevarımsal muhakeme sürecinde farklı içeriğe sahip çeşitli görev türlerini kullanarak zihinsel olarak izlenen aşamaların araştırıldığı çalışmalarda, özel durumlardan genellemeye doğru nasıl bir süreç izlendiğinin açığa çıkarılmasını hedeflemişlerdir (Cañadas ve Castro, 2007; Magiera, 2012a; Pólya, 1967; Reid, 2002). Csapó (1997) tümevarımsal muhakemenin hangi yaş aralığında nasıl geliştiğini ve diğer bazı bilişsel işlemlerle nasıl ilişkili olduğunu incelemek amacı ile altı adet tümevarımsal muhakeme testini (sayı analogileri, sözlü analogiler, sayı serileri, sözlü seriler, kodlama, dışlama) tasarlanmış ve 3., 5., 7., 9. ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tümevarımsal muhakemenin en hızlı gelişiminin 5. ve 9. sınıflar arasında gerçekleştiğini; 5. sınıftan önce büyük bir gelişme tespit edilirken 9. sınıftan sonra sadece küçük değişiklikler olduğu bulunmuştur. Tümevarımsal muhakeme sürecinde hangi adımların yer aldığı konusunda yapılan araştırmalar (Cañadas ve Castro, 2007; Magiera, 2012b; Polya, 1967; Reid, 2002) süreci açığa çıkarmak açısından önemlidir. Christou ve Papageorgiou (2007) ilkökul öğrencilerinin matematik tümevarımsal muhakemesini öngörmek ve değerlendirmek için bir çerçeve önermişlerdir. Bu çerçeveye dâhil edilen ana yapılar, Klauer (1999) tarafından öğrencilerin tümevarımsal muhakemesi sürecini tanımlarken kullandığı süreçlerdir. Klauer'in modeli, tümevarımsal muhakeme problemlerinin tüm yelpazesini yansıtan benzerlik, benzeşmezlik ve bütünleşme yapılarını içerecek şekilde değiştirilmiştir. Polya, (1967) göre tümevarımsal muhakeme dört adımı içermektedir. Bunlar belirli durumlarla ilgili deneyimler, varsayım formülasyonu, varsayım ispatı ve yeni belirli durumlarla doğrulamadır. Canadas (2002) bu adımlardan yola çıkarak, orta öğretim öğrencilerinin ispat problemlerini çözerken düşünme eylemlerinden ve tümevarımsal muhakemenin ortaya çıktığı bir ifadenin gerekçelendirilmesine ilişkin tümevarımsal muhakemeden oluşan bir sistem geliştirmiştir.

Neden, niçin ve nasıl gibi sorulara cevaplar verebilme, gerekçeler sunabilme, doğrulama yani muhakeme yapabilme matematik eğitiminin en önemli hedeflerindedir. Bu önemine paralel olarak özellikle muhakeme son yıllarda birçok çalışmanın konusu haline gelmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde niceliksel muhakeme (Güvendiren, 2019; Belin, 2016), geometrik muhakeme süreçleri (Kızıltoprak, 2020; Tutan, 2019), matematiksel muhakeme becerileri (Çalışkan, 2019), olasılıksal muhakeme (Erdem, 2011), tümevarımsal muhakeme (Navruz, 2012) gibi birçok başlık altında toplandığı görülmektedir. Yapılan bu yapılar incelendiğinde ortaokul öğrencileri (5., 6., 7., ve 8. sınıf) (Çalışkan, 2019; Güvendiren, 2019; Kızıltoprak, 2020; Mutluoğlu, 2019; Üstün; 2019; Yöndemli, 2018), lise öğrencileri (Özdemir, 2019), matematik öğretmen adayları (Demir, 2017), matematik öğretmenleri (Çokyaşa, 2019; Tutan, 2019) ile yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde Fen Lisesi öğrencileriyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan tümevarımsal muhakeme ile ilgili ulaşılan çalışma çok azdır. Matematik eğitiminin tümevarımsal muhakemenin doğasını, işleyişini ve bilişsel anlamda nasıl bir süreç içerdiğini açığa çıkarmak onu betimlemekten daha önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin tümevarımsal muhakeme sürecinde düşünme süreçlerinin incelenmesi bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, verilen problem çözme durumlarında tümevarımsal muhakeme sürecinin Fen Lisesi öğrencileri boyutunda nasıl gerçekleştiğinin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Fen lisesi öğrencileri

bir seçme sınavına göre belirlendikleri ve daha üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları öngörüsü ile Fen Lisesi öğrencilerinin tümevarımsal muhakeme süreçleri ele alınmış ve “Kibrit Çöpü” ve “Hanoi Kulesi” problem durumlarında tümevarımsal muhakeme sürecindeki yaklaşımları nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Elde edilecek bulguların muhakeme aşamalarını açığa çıkarmaya ve matematik öğretimindeki bu becerilerin geliştirilmesine imkân sağlayabilecek öğrenme ortamı hazırlanmasında rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Hem Fen Lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin düşünme süreçleri ile ilgili hem de tümevarımsal muhakeme ile ilgili fazla çalışma olmaması nedeni ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması kullanılmıştır. Gerring (2007) durum çalışmasını daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine çalışılması olarak tanımlamaktadır. Nitekim insan davranışı esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya katılan bireylerin deneyimleri, düşünme süreçleri büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla durum çalışması, bir olayı meydana getiren süreci tanımlamak ve incelemek, olayla ilgili anlayışı geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Durum çalışmasının tüm durumlar için geçerli olmayışı ve sadece belirlenen durum/durumlar için genellemeler yapmaya uygun olması, çalışmada ele alınan problemlerin her birini durum olarak ele alınıp, bu durumların her birindeki düşünme süreçlerinin birbirinden hangi açılardan farklılık gösterdiğinin anlaşılması açısından bu araştırmanın doğası ile uyumaktadır. Gerçekten tümevarımsal muhakeme süreci öğrenciden öğrenciye, ele alınan problem durumuna göre değişmekte ve durum araştırması ile gözlemlenebilen bu çeşitlilik, araştırma problemlerinin yanıtlanabilmesine olanak sağlamaktadır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda bir Fen lisesinde öğrenimlerine devam 54 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. 16 öğrenci 9. sınıf, 23 öğrenci 10. sınıf ve 15 öğrenci 11. sınıf öğrencisidir. Fen lisesinde öğrenimlerine devam ettikleri için hazır bulunuşluk düzeylerinin ve öğretim programındaki becerilere sahip oldukları düşünülmektedir. Katılımcılar problemleri çözmeleri için zorlanmamış yalnızca gönüllü olan öğrenciler katılmıştır. Araştırmada bilimsel etik gereği katılımcı öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

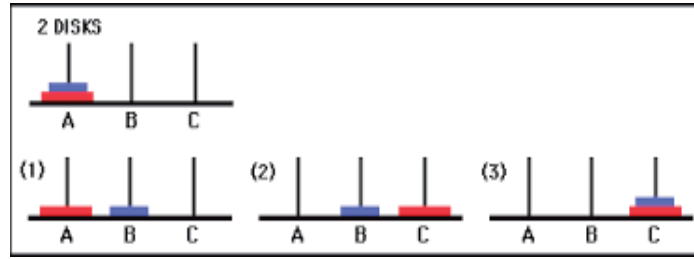
Çalışma verileri tümevarımsal muhakeme gerektiren “Kibrit Çöpü Sorusu” ve “Hanoi Kulesi” problemleri ile yazılı olarak toplanmıştır. Öğrenciler farklı sınıflarda olduğu gibi farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Verilerin toplanması her oturumda yaklaşık 40 dk sürmüştür. Öğrencilere bunun bir çalışma olduğu problem çözme sürecinde mümkün olduğunca ne düşündüklerini ayrıntılı yazmaları istenmiştir. Öğrencilere çözüm için ve yazabilecekleri, çizim yapabilecekleri yeterli alan verilmiştir. Veriler toplanırken zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Çalışmada kullanılan “Kibrit Çöpü Sorusu” ve “Hanoi Kulesi” aşağıda verilmiştir.

Kibrit Çöpü Sorusu: Aşağıdaki şekil her bir kenarı bir kibrit çöpü uzunluğundaki bitişik karelerden oluşmaktadır. Şekilde görüldüğü gibi 1 kare için 4 kibrit çöpü, 2 kare için 7 kibrit çöpü, 3 kare için 10 kibrit çöpü gerekmektedir.

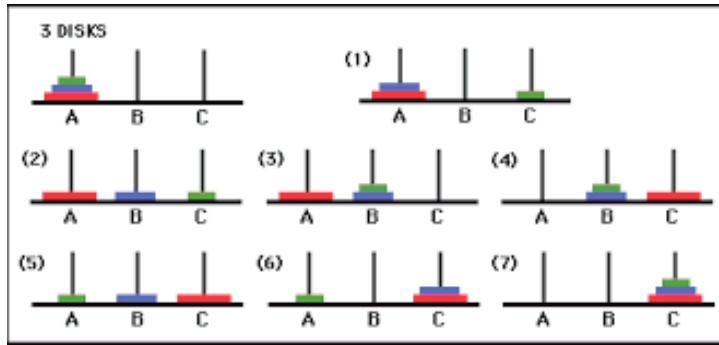


- Yan yana 14 kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir?
- Yukarıdaki çözümü genelleyerek bir formüle ulaşabilir misiniz? Yani yan yana n tane kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir?

Hanoi Kulesi: Aşağıdaki şekil 2 diskli Hanoi kuleleri oyununun hamlelerini göstermektedir. Oyunun amacı solda dizili diskleri en sağdaki direğe aynı sıra ile en az hamlede dizmektir.



Oyunun kuralları: Her hamlede tek disk oynatılabilir ve her disk kendinden büyük bir diskin üstüne gelebilir (yani bir disk kendinden küçük bir diskin üstüne gelemez). Aşağıdaki şekil ise 3 diskli oyun için yapılabilecek en az sayıda hamleleri göstermektedir.



- Bu kurallara uyarak 4 diskli bir oyun en az kaç hamlede tamamlanabilir?
- Bunu n tane disk için genelleyerek bir formüle ulaşabilir misiniz?

Hanoi kulesi probleminde verilen görseller matematiksel.org sitesinden alınmıştır. Özellikle hamleler rahat görülebilmesi için renkli resim seçilmiştir. Bu iki problem karşılaştırıldığında her iki problemde de özel durumlardan hareketle genellemeye kadar bir süreç bulunmaktadır ve özel durumlar detaylı açıklanarak ve görsel ile desteklenerek problemler anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Kibrit çöpü probleminde görsel ile birlikte 1 kare, 2 kare ve 3 kare yapmak için kaç tane kibrit çöpü gerektiği yani ilk 3 özel durum açıklanmıştır. Benzer olarak Hanoi kulesi probleminde de 2 ve 3 disk için hangi hamlelerin yapılacağı renkli diskler ile gösterilmiştir.

Her iki problemde de tümevarımsal düşünme süreçlerinin aşamaları olan verilen yakın durumları gözlemlenmeleri, gözlemlerini organize etmeleri, özel durumlardaki ilişkilerden hareketle varsayımlar ortaya koymaları, varsayımlarını doğrulamaları, uzak durumlar için (14 kare ve 4 disk için) çıkarım yapmaları ve herhangi bir durum için (herhangi bir n için) bir kural ortaya koymaları yani genelleme yapmaları beklenmektedir. Diğer taraftan bu iki problemdeki muhakeme (akıl yürütme süreçleri) birbirinden farklıdır. Çünkü kibrit çöpü probleminde bir önceki özel durumun üzerine yeni kibrit çöpü eklemek ile yeni durum hakkında varsayımda bulunma varken Hanoi probleminde önceki durumun tamamını dikkate alarak bir varsayımda bulunma vardır. Dolayısıyla birinde tek durum dikkate alınırken diğerinde bütünü dikkate alınmaktadır.

Veri Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Özel durumlarından genellemelere ulaşana kadar olan süreçte muhakeme yaparken seçilen heuristikler/yaklaşımlar farklılıklar gösterebilir. Katılımcıların tümevarımsal muhakeme sürecinde sergiledikleri yaklaşımlar altı aşamaya göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamalar sırasıyla adlandırma, eleme, tekrar derleme, kategori oluşturma, geçerlilik-güvenirlilik ve bulguların oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Adlandırma aşamasında öğrencilerin tümevarımsal muhakeme sürecinde kullanabilecekleri stratejileri/yaklaşımları listelenmiştir. Eleme aşamasında listelenen stratejiler yeniden gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiştir. Daha sonra kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin tümevarımsal muhakeme sürecinde kullandıkları stratejileri/yaklaşımları sınıflandırmak için kullanılan çerçeve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Tümevarımsal Muhakeme Sürecindeki Yaklaşımları Sınıflandırmak için Kullanılan Çerçeve

Kategori	Açıklama
Sayma	Problemdeki artışa odaklanılan ve bu sabit artışı sayarak sonuca ulaşılan kategoridir.
Cebirsel	Şekille hiç ilgilenilmeyen ve kullanılan çöp sayısı olan 4, 7, 10 sayılarına odaklanılan, özellikle cebirsel işlemler yardımıyla sonuca ulaşılan kategoridir.
Bütünden eksiltme	Önce kareler oluşturulmuş sonra bunlar birleştirilerek bütün oluşturulmuş en son da fazlalıklar şekilden eksiltilmiştir.
Bütüne genişletme	Bütüne adım adım varılan kategoridir.
Zihinden sonuca ulaşma	Herhangi bir açıklama yapılmadan sonuca ulaşılan kategoridir.
Şekil çizme	Şeklin tamamını veya bir kısmını çizme ve daha sonra sayma işleminin tercih edildiği kategoridir.
Doğru formüle genelleme (önce uzak terimler için sonra yakın durum)	İki disk için üç hamle ve üç disk için yedi hamle sayısına odaklanılan ve bu iki durumu sağlayan doğru formüle-ilişkiye ulaşanların bulunduğu kategoridir.
Yanlış formüle genelleme	İki disk için üç hamle ve üç disk için yedi hamle sayısına odaklanılan ve bu iki durumu sağlayan doğru formüle ulaşamayanların oluşturduğu kategoridir. Yanlış formüle genellemişlerdir.
Örüntü bulma	Doğru sonuca ulaşabilmek için yanlış örüntü oluşturanların kategorisi.

Tablo 1’de verilen çerçeve ve verilen cevaplar alanda iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir kategori altında ele alınan yaklaşım açıkça ifade edilmiştir. Geçerlilik ve güvenirliliği için veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmış, katılımcıların cevaplarına doğrudan yer verilmiştir. İlgili literatür ile benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kısımlar belirlendikten sonra düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül kullanılmıştır araştırmanın güvenirliliği % 90 bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik hesaplarının %70’in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmadan elde edilen bulgular her bir problem durumuna göre ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Daha sonra iki problemde elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Kibrit Çöpü Probleminden Elde Edilen Bulgular

Kibrit çöpü sorunun a şıkında 14 kare yapmak için yakın adıma devam ettirme becerisi ölçülürken b şıkında ise uzak terimler yani herhangi bir n için bulunan ilişkileri genellemeleri istenmiştir. Doğru kodlamalar, 14 kare yapmak için gerekli olan kibrit sayısını doğru olarak ifade etme, herhangi bir durum (n için) genelleme yapabilme yani kuralı ifade edebilme olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Kibrit Çöpü Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f	Yakın adıma devam ettirme (a şıkı)			Uzak terimler için genelleme (b şıkı)		
		Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Sayma	23	20	3	-	13	3	7
Cebirsel	11	9	2	-	9	1	1
Zihinden sonuca ulaşma	8	8	-	-	7	-	1
Şekil çizme	6	6	-	-	5	-	-
Bütünden eksiltme	4	4	-	-	3	-	-
Bütüne genişletme	2	2	-	-	2	-	-

Tablo 2’den görüldüğü gibi 23 öğrencinin cevabı sayma kategorisi altında kodlanmıştır. Bu kategorideki öğrenciler, ilk karedeki dört kibrit çöpünün üzerine her kare için üç tane kibrit çöpü daha eklemiş ve sayarak cevap vermişlerdir. Yani problemi çözerken kibrit çöplerindeki artışa odaklanmışlar ve hepsi de her bir durumda üçer ritmik artışı yazmışlardır. Bu kategoriye ait bir cevap örneği Şekil 1’de verilmiştir.

$$\begin{array}{l}
 1-4 \\
 2-7 \\
 3-10 \\
 4-13 \\
 5-16 \\
 6-19 \\
 7-22 \\
 8-25 \\
 9-28 \\
 10-31 \\
 11-34 \\
 12-37 \\
 13-40 \\
 14-43
 \end{array}$$

Her kare için 3 fazla kibrit çöpü gerekir.

14 kibrit çöpü gerekir.

$(3n+1)$ formülü şeklinde gösterilebilir.

Şekil 1. Sayma kategorisini temsil eden bir çözüm

Şekil 1’den de görüldüğü gibi bazı öğrenciler her bir artışı karelerin sayısıyla birebir eşleştirmişlerdir. Doğru sonuca ulaşan bazı öğrencilerde bir önceki terime üç eklemek yerine ilk terime üçlerin hepsini birden eklediği görülmüştür. Yani verilen bitişik üç kareye on bir kare eklediğini ve her eklenecek kare için üç kibrit çöpü gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu şekilde üçleri tek seferde $11 \cdot 3 = 33$ olarak eklemişlerdir. Bu yaklaşımla 20 öğrenci doğru sonuca ulaşabilmişken üç öğrenci ulaşamamıştır. Doğru sonuca ulaşamayan öğrencilerden birisinin onuncu adımdan sonra işlem hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Bu öğrenci “...31, 33, 36, ...” şeklinde devam etmiştir. Yanlış yapan başka bir öğrenci ise sekizinci adıma kadar gelmiş ancak devam etmemiştir. Diğer öğrenci ise dörtten kırk üçe kadar üçer ritmik sayarak yazmış ancak soruyu yanlış anladığı için bu sayıları tekrar toplamıştır. Hepsisi de üçer artışa odaklandığı için bu kategoride değerlendirilmiştir. Sayma kategorisinde verilen cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Sayma Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		Boş
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	
9. sınıf	6	1	6	-	1
10. sınıf	8	-	6	-	2
11. sınıf	6	2	1	3	4
Toplam	20	3	13	3	7

Tablo 3'den görüldüğü gibi 9. sınıftan yedi öğrenci bu şekilde cevaplandırmıştır. Bu öğrencilerden bir tanesi yanlış, altı öğrenci ise doğru cevaplandırmıştır. 10. sınıftan sekiz öğrenci ve hepsi de doğru cevaplandırmıştır. Sekiz öğrenci ise 11. sınıf öğrencisidir. Fakat bu öğrencilerden altısı a şıkkını doğru cevaplarırken iki öğrenci yanlış cevaplandırmıştır. Tablo 3'den görüldüğü gibi yakın adıma devam ettirme için 20 öğrenci doğru cevap vermişken b şıkkında ise doğru cevap veren öğrenci sayısı on üçtür. Uzak durumlar için genellemede üç öğrenci yanlış cevap verirken ve yedi öğrenci ise boş bırakmıştır. Boş bırakan bir öğrenci 9. sınıf, iki öğrenci 10. sınıf, dört öğrenci ise 11. sınıf öğrencisidir. Doğru yapan öğrencilerden altısı 9. sınıf öğrencisi, altısı 10. sınıf öğrencisi ve bir öğrencide 11. sınıftandır. Tüm yanlış cevaplar 11. sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. 11. sınıf öğrencilerinden doğru yapan bir öğrenci de $3n+4$ formülüne ulaşmıştır. n 'yi kare sayısının bir eksiği olarak kullanmıştır. Bu nedenle genelleme yapamamıştır. Katılımcıların kâğıtları incelendiğinde a şıkkını doğru yapan üç kişinin b şıkkını yanlış yaptığı ve a şıkkını yanlış yapan üç kişinin b şıkkını boş bıraktığı görülmüştür. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde bu kategoride a şıkkını yanlış yapanların b şıkkını da yanlış yaptığı, a şıkkını doğru yapmasına rağmen yedisinin b şıkkını boş bıraktığı görülmektedir. Üstelik Tablo 3'den görüldüğü gibi "sayma" her sınıf düzeyinde de tercih edilirken uzak adımlar için (b şıkkı) 11. Sınıftaki öğrenciler çoğunlukla yanlış yapmışlar ya da boş bırakmışlardır. Ayrıca yanlış cevaplar yalnızca 11. sınıf öğrencilerinden gelmiştir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi 11 öğrencinin cevabı cebirsel kategorisi altında kodlanmıştır. Cebirsel kategorisinde cevap veren öğrenciler görsel ile ilgilenmemişlerdir. Bunun yerine kullanılan kibrit çöpünün sayısına yani dört, yedi ve on sayılarına odaklanmışlardır. Birincide dört, ikincide yedi, üçüncü de on verecek bir kural aramışlardır. Bu öğrenciler cebirsel yöntemlerle genelleme yapmışlar, kuralı bulmuşlar daha sonra yakın adımdaki çöp sayısını bulmak için buldukları kuraldan yararlanmışlardır. Yani kuralı $3n+1$ bulduktan sonra $n=14$ alarak a şıkkının cevabını bulmuşlardır. Düşünme yaklaşımını da örüntü veya ilkökulda öğrenmiştik şeklinde ifade etmişlerdir. Bu kategorideki cevaplardan birisi Şekil 2'de verilmiştir.

Yan yana 14 kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir? >43
 b) Yukarıdaki çözümü genelleverek bir formüle ulaşabilir misiniz? Yani van

(2-2)⁰ (2-3)¹ (2-4)² ... (2-(n+1))⁽ⁿ⁻¹⁾

4 7 10 13

a) Yan yana 14 kare yapmak için kaç kibrit çöpü gereklidir? >43
 b) Yukarıdaki çözümü genelleverek bir formüle ulaşabilir misiniz? Yani van

a-) b'deki formülden yedi kareye yerine saydım.
 ve 43 buldum

b-) bir örüntü şeklinde düşündüm birinci şekil 4
 ikinci şekil 7 üçüncü şekilde 10 adet kibrit
 çöpü var. 2'nin katlarıyla ilgili bir örüntü'dür
 2'nin örüntünün her bir sırasındaysa onun bir önce-
 sinin çarpımı alınır. ve buna a sıranın bir eksi-
 sı eklenir. Yani formül $(2 \cdot (n+1)) + (n-1)$

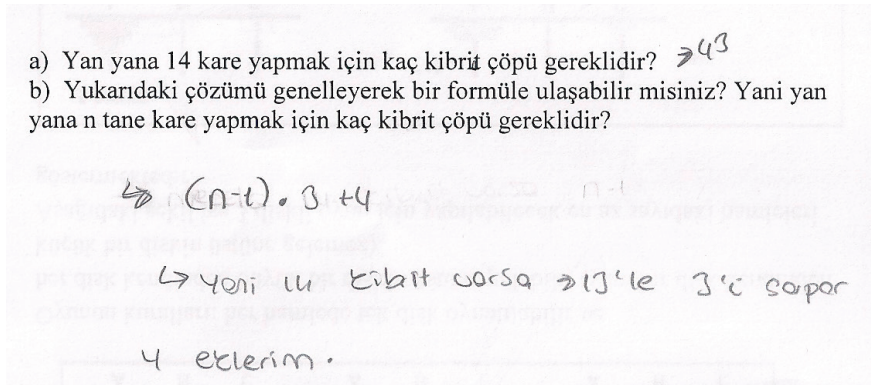
Şekil 2. Cebirsel kategorisini temsil eden bir çözüm

Cebirsel kategorisinde dokuz öğrenciden yedisi doğru cevaplarırken ikisi doğru cevaplayamamıştır. Doğru cevaplayanlardan birisi artış miktarının üç olduğuna dikkat etmiş ve bu artış miktarı yardımıyla 4, 7, 10 sayılarına ulaşmaya çalışmıştır. Diğer doğru cevaplayan öğrenciler ise bir kare dört, iki kare yedi, üç kare on ve n kare x şeklinde orantı kurmuşlar ve kuralı bulmuşlardır. Bu öğrencilerde diğerleri gibi 4, 7, 10 sayılarına odaklandıkları için cevapları bu kategoriye alınmıştır. Cebirsel kategorisinde verilen cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Cebirsel Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		Boş
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	
9. sınıf	2	-	-	-	-
10. sınıf	5	1	-	1	-
11. sınıf	1	1	-	-	1
Toplam	7	2	7	1	1

Tablo 4’ den görüldüğü gibi bu kategoride cevap veren sekiz öğrenciden beşi 10. Sınıf öğrencisidir. İki öğrenci 9. Sınıf bir öğrenci ise 11. Sınıf öğrencisidir. Diğer taraftan öğrencilerden sadece bir tanesi b şıkkını boş bırakırken birisi de yanlış cevaplamıştır. Boş bırakan öğrenci 11. sınıf öğrencisiyken yanlış yapan öğrenci 10. sınıf öğrencisidir. 9. sınıfların hepsi doğru cevaplamıştır. Tablo 4 incelendiğinde bu kategoridekilerden a şıkkını doğru cevaplayanların b şıkkını da doğru cevapladıkları ve a şıkkını yanlış yapanlardan birinin b şıkkını yanlış birinin de boş bıraktığı görülmektedir. Zihinden sonuca ulaşma kategorisi herhangi bir açıklama yapmadan işlem yapan öğrencilerin cevaplarından oluşmaktadır. Bu kategoride sekiz öğrenci cevap vermiştir. Bu sekiz öğrencinin tamamı sorunun a şıkkında doğru sonuca ulaşmıştır. Şekil 3’ de bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir.



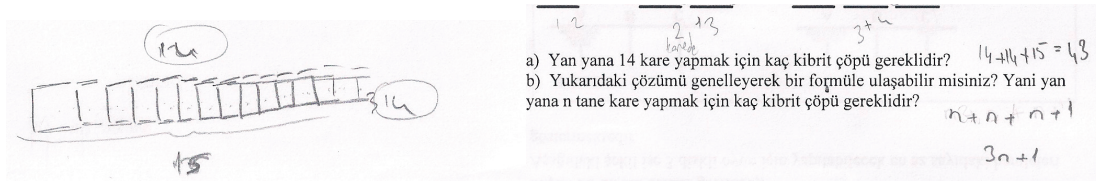
Şekil 3. Zihinden sonuca ulaşma kategorisini temsil eden bir çözüm

Şekil 3’de görüldüğü gibi önce formülü bulmuşlar daha sonra formülde yerine yazarak a şıkkının cevabına ulaşmışlardır. Genellemeyi nasıl yaptıklarına dair açıklama yapmamışlardır. Bazı öğrenciler ise sayarak kategorisine yakın bir şekilde $14 \cdot 3 + 1$ şeklinde yazmışlardır. Bu tür cevapların sayarak kategorisi yerine zihinden sonuca ulaşma kategorisine alınmasının nedeni, dördün üzerine üç artışı yapmamış olmalarıdır. Bu öğrenciler yan duran U harfi olarak almışlar ve şekillerini birleştirmişlerdir. En son da bir kapak yerleştirmişlerdir. Her U harfi için üç kibrit çöpü sayısını almışlar ve bir sonraki U harfinin tabanın bir önceki U harfinin kapağı olacağını düşünmüşlerdir. En sona bir kapak daha eklemişler. Zihinden sonuca ulaşma kategorisindeki cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Zihinden Sonuca Ulaşma Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		Boş
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	
9. sınıf	5	-	4	-	1
10. sınıf	2	-	2	-	-
11. sınıf	1	-	1	-	-
Toplam	8	-	7	-	1

Tablo 5'den görüldüğü zihinden sonuca ulaşma kategorisinde cevap veren 8 öğrenci bulunmaktadır. Beş öğrenci 9. sınıf, iki öğrenci 10. sınıf ve bir öğrenci 11. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerden bir tanesi b şıkkını boş bırakmıştır. Bu öğrenci 9. sınıf öğrencisidir. Diğerleri ise doğru cevaplamışlardır. Şekil çizme kategorisinde altı öğrencinin hepsi yakın adıma devam ettirme kısmında şeklin tamamını çizerek saymışlar ve doğru sonuca ulaşabilmişlerdir. Şekil 4' de bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir.

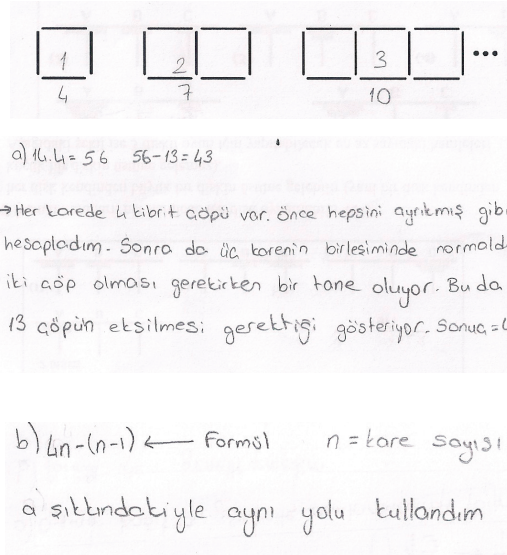
**Şekil 4.** Şekil çizme kategorisini temsil eden bir çözüm

Sayma işlemi yaparken öğrencilerden biri tüm kareleri çizdikten sonra üstteki, alttaki ve aradaki çöpleri ayrı ayrı saymış ve en son eklemiştir. Bazıları da çizdikten sonra tek tek toplayıp 43 ü bulmuş ve “bir kare dört, iki kare yedi, üç kare on ve on dört kare 43 çöpten oluşur” şeklinde yazarak bulmuşlardır. Hatta cebirsel çözenlerden bazıları da daha rahat algılamak için şekil çizmiş ama şekli kullanmadan çözümü sayılarla yapmışlardır. Şekil çizme kategorisindeki cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Şekil Çizme Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		Boş
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	
9. sınıf	1	-	1	-	-
10. sınıf	3	-	2	-	1
11. sınıf	2	-	2	-	-
Toplam	6	-	5	-	1

Tablo 6’dan görüldüğü gibi bu kategoride cevap veren öğrencilerden birisi 9. sınıf, üçü 10. sınıf, ikisi 11. sınıf öğrencisidir. b şıkkında ise tek bir öğrenci boş bırakmış geri kalan beş öğrenci doğru sonuca ulaşmıştır. Boş bırakan öğrenci ise 10. sınıf öğrencisidir. Bütünden eksiltme kategorisinde 4 öğrenci cevap vermiştir. Şekil 5’de bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir. Şekil 5’den de görüldüğü gibi bu kategoride cevap veren öğrenciler a şıkkında önce tüm karelerin dört kibrit çöpünden oluştuğunu düşünmüşlerdir. Daha sonra arada ortak olan yani iki kere sayılan kibrit çöplerinin sayısını çıkartarak doğru çözüme ulaşmışlardır. Buradaki öğrenciler bütüne yani 14 tane tam kareye yoğunlaşmışlardır.



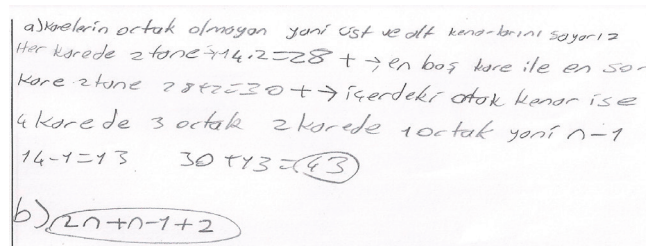
Şekil 5. Bütünden eksiltme kategorisini temsil eden bir çözüm

Katılımcılardan birisi “iki kareyi bir çöp ayırıyor ve üç kareyi iki çöp ayırıyorsa 14 kareyi de $14-1=13$ kibrit çöpü ayırır” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine aynı düşünceyle b şıkkında da doğru bir biçimde genelle-yerek formülü elde edebilmişlerdir. Bir kişi de $3n+1$ formülüne ulaşmış ancak $n=1$ için de bu formülün geçerli olduğunu görememiş ve n 'yi ikiden başlatmıştır. Bütünden eksiltme kategorisindeki cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Bütünden Eksiltme Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Boş
9. sınıf	1	-	1	-	-
10. sınıf	3	-	2	-	1
11. sınıf	2	-	2	-	-
Toplam	6	-	5	-	1

Tablo 7’den görüldüğü gibi bu kategoride cevap veren dört öğrenciden, birisi 9. sınıf, ikisi 10. sınıf ve birisi 11. sınıf öğrencisidir. Tüm öğrenciler yakın durum için doğru cevap vermişken 10. Sınıfta olan bir öğrenci boş bırakmıştır. Bütüne genişletme kategorisinde cevap veren iki öğrenci bulunmaktadır. Şekil 5’de bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir. Burada önce karelerin altında ve üstünde yer alan kibrit çöplerinin sayısı toplanmış sonra aradaki kibrit çöplerinin sayısı eklenmiştir.



Şekil 6. Bütüne genişletme kategorisini temsil eden bir çözüm

Bütünden eksiltme kategorisinde aradaki kibrit çöpleri çift sayılıp fazlalıklar çıkarılırken bütüne genişletme kategorisinde (Şekil 6) tam tersi şekilde düşünülmüştür. Önce arada hiç kibrit çöpü yokmuş gibi hesaplanmıştır. Bütünden eksiltme kategorisinde çıkarılan kibrit çöplerinin sayısı burada eklenmiştir. Şekli uzun kenarı on dört birim kısa kenarı bir birim olan uzun bir dikdörtgen gibi düşünmüşler ve daha sonra bir birim aralıklarda kibrit çöpleri yerleştirerek bütüne genişletmişlerdir. Bütüne genişletme kategorisindeki cevapların sınıflara göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Bütüne Genişletme Kategorisindeki Cevapların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	a şıkkı		b şıkkı		
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Boş
9. sınıf	-	-	-	-	-
10. sınıf	2	-	2	-	-
11. sınıf	-	-	-	-	-
Toplam	2	-	2	-	-

Tablo 8’den görüldüğü gibi bu kategoride cevap veren iki öğrencide 10. sınıf öğrencisidir. Her iki öğrenci de iki şıkkı da doğru cevaplamıştır.

Hanoi Kulesi probleminden elde edilen bulgular

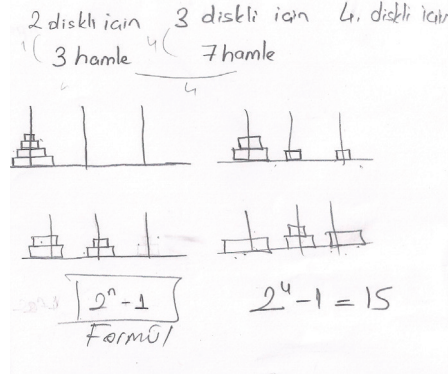
Hanoi kulesi probleminde de kibrit çöpü problemindeki gibi a şıkkında yakın adıma devam ettirme becerisi ölçülürken b şıkkında ise yine uzak terimler için genelleme yapmaları beklenmiştir. 46 öğrenci bu soruya bir şeyler yazmasına rağmen sekiz öğrenci boş bırakmıştır. Cevap veren 16 öğrenci 9. sınıf, 22 öğrenci 10. sınıf ve sekiz öğrenci 11. sınıftadır.

Tablo 9. Hanoi Kulesi Probleminden Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	Yakın adıma devam ettirme			Uzak terimler için formüle genelleme				
	Sınıf	f	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Doğru formüle genelleme (önce uzak terimler için sonra yakın durum)	9. sınıf	3	7	-	-	7	-	-
	10. sınıf	-						
	11. sınıf	4						
Yanlış formüle genelleme	9. sınıf	2	4	8	-	-	12	-
	10. sınıf	10						
	11. sınıf	-						
Şekil çizme	9. sınıf	3	4	6	4	1	3	10
	10. sınıf	10						
	11. sınıf	1						
Zihinden sonuca ulaşma	9. sınıf	4	2	2	3	-	1	6
	10. sınıf	1						
	11. sınıf	2						
Örüntü bulma	9. sınıf	4	-	6	-	-	6	-
	10. sınıf	1						
	11. sınıf	1						

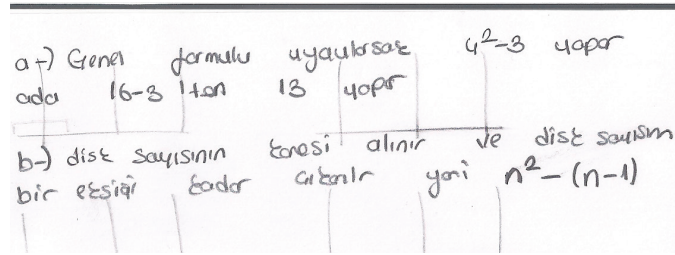
Tablo 9’den görüldüğü gibi doğru formüle genelleme kategorisinde cevap veren yedi öğrenci bulunmaktadır. Üç öğrenci 9. sınıf ve dört öğrenci 11. sınıftadır. Bu öğrenciler iki disk için üç hamle ve üç disk için yedi hamle sayısına odaklanmışlar ve bu iki durumu sağlayan formülü aramışlar. “iki ve üç arasında, üç ve yedi

arasında nasıl bir ilişki var” sorusuna yoğunlaşmışlardır. Hatta bazı öğrenciler tahmin ve doğrulama stratejisi ile bulmayı denemişlerdir. Bu iki kategorinin de yani doğru formüle genelleme ile yanlış formüle genelleme yapanların ortak noktasıdır. Bunun nedeni önceden çözdülerse hatırlamaya çalışma ya da örüntü soruları ile benzerlik kurmaya çalışmaları olabilir. Şekil 7’ de doğru genelleme yapan bir öğrencinin cevabı verilmektedir. Doğru genellemeyi yaptıktan sonra yakın adıma devam ettirme basamağında doğru sonucu bulmuşlardır.



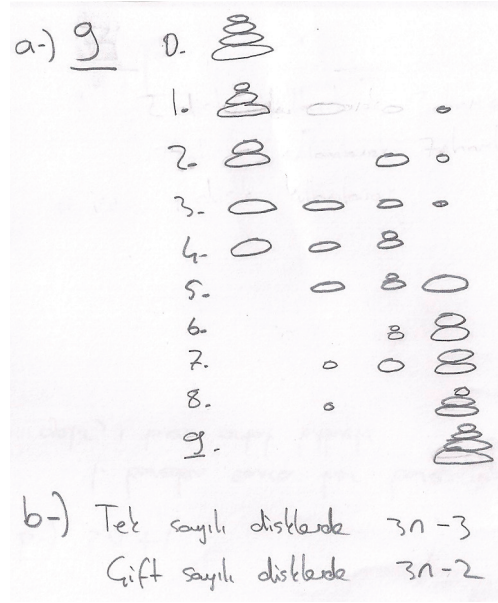
Şekil 7. Doğru formüle genelleme kategorisini temsil eden bir çözüm

Tablo 9’ dan görüldüğü gibi yanlış formüle genelleme kategorisinde cevap veren 12 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden ikisi 9. sınıf ve geri kalanı da 10. sınıf öğrencisidir. Buradaki öğrenciler iki disk için üç hamle ve üç disk için yedi hamle sayısına odaklanmışlar ve bu iki durumu sağlayan formülü aramışlardır. Buradaki öğrenciler de doğru formüle genellemedeki gibi “iki ve üç arasında, üç ve yedi arasında nasıl bir ilişki var” sorusuna yoğunlaşmışlardır. Yine burada da bazı öğrenciler tahmin ve doğrulama stratejisi ile bulmayı denemişlerdir. Daha önce de söylendiği gibi bu strateji iki kategorinin yani doğru formüle genelleme ile yanlış formüle genelleme yapanların ortak noktasıdır. Ancak buradakiler doğru formüle ulaşamamışlardır. Buradaki öğrencilerden dördü yakın adıma devam ettirmede başarılı olmuş ancak bunlar da doğru formüle genellememişlerdir. Uzak terimler için formüle genellemede öğrencilerden hiçbiri başarılı olamamıştır. Şekil 8’ de bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir.



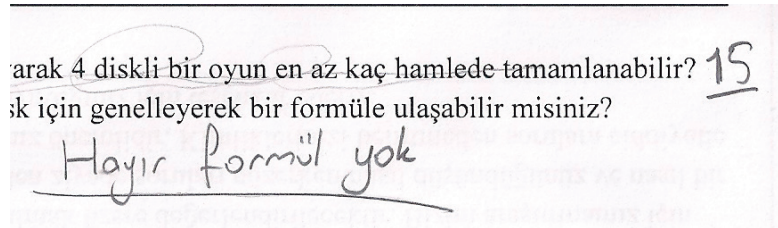
Şekil 8. Yanlış formüle genelleme kategorisini temsil eden bir çözüm

En çok öğrencinin bulunduğu şekil çizme kategorisinde 14 öğrencinin cevabı bulunmaktadır. Tablo 9’ dan görüldüğü gibi üç öğrenci 9. sınıf, on öğrenci 10. sınıf ve sadece bir öğrenci 11. sınıftandır. Yakın adıma devam ettirmede dört öğrenci başarılı olurken altı öğrenci başarılı olamamıştır. Dört öğrenci de doğru veya yanlış bir sonuç bulamamış birkaç çizim yapmıştır fakat sonuca ulaşamamıştır. Bu öğrenciler cevapsız yani boş olarak kategorilendirilmiştir. Boş bırakanların birisi 9. sınıf, ikisi 10 ve biriside 11. sınıf öğrencisidir. Uzak terimler için formüle genellemede bir öğrenci doğru sonuca ulaşırken üç öğrenci yanlış sonuca ulaşmış ve on öğrenci de boş bırakmıştır. Buradaki öğrencilerinde üçü 9. sınıf, altısı 10. sınıf ve birisi de 11. sınıf öğrencisidir. Bu kategoride öğrencilerin tüm hamleleri verilen örnek şekillerdeki gibi çizerek devam ettirdikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler son hamleye kadar çizememiş bir yerden sonra “hocam buradan sonrasını gözümde canlandırarak oynadım” ifade edenler olmuştur. Şekil 9’ da bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir.



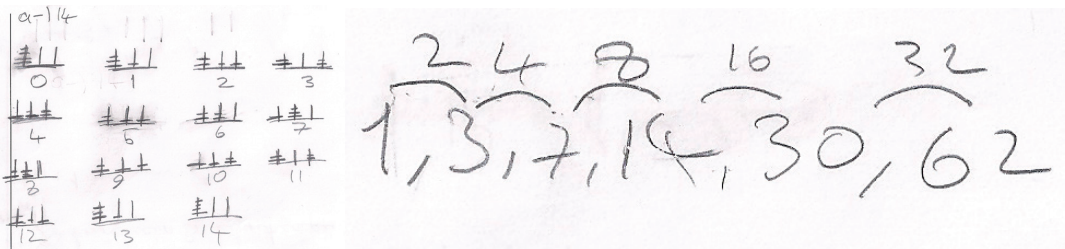
Şekil 9. Şekil çizme kategorisini temsil eden bir çözüm

Yedi öğrenciden oluşan zihinden sonuca ulaşma kategorisinde dört tane 9. sınıf, bir tane 10. sınıf ve iki tane 11. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenciler verdikleri cevaplara hiçbir açıklama yapmamışlardır. a şıkında sadece 11. sınıf öğrencileri doğru cevap verirken üç tane 9. sınıf öğrencisi de boş bırakmıştır. b şıkını ise doğru cevaplayan öğrenci bulunmazken bir tane 9. sınıf öğrencisi hariç hepsi boş bırakmıştır. Şekil 10' da bu kategorideki cevaplardan bir tanesi verilmiştir.



Şekil 10. Zihinden sonuca ulaşma kategorisini temsil eden bir çözüm

En az öğrencinin bulunduğu örüntü bulma kategorisi altı öğrencinin cevabından oluşmaktadır. Bu kategoride cevaplardan birisi Şekil 11'de verilmiştir. Şekil 11'den görüldüğü gibi her bir adımdaki hamleyi şekil üzerinde göstermiş ve hamle sayısını da not etmiştir.



Şekil 11. Örüntü bulma kategorisini temsil eden bir çözüm

Dört öğrenci 9. sınıf, bir öğrenci 10. sınıf ve bir öğrenci de 11. sınıf öğrencisidir. Hiç bir soruya doğru cevap verilemeyen bu kategoriye yanlış formüle genelleme kategorisinden ayıran şey ise b şıkına hiç cevap verilmiş olmasıdır. Öğrencilerden bazıları 2, 4, 6... şeklinde bir artışın olduğunu düşünmüş bazıları sabit artan olarak dördü seçmiş ve bir kısmı da 4, 5... şeklinde bir artışın olduğunu düşünmüşlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Fen Lisesi öğrencilerinin tümevarımsal muhakeme sürecindeki düşünme süreçlerini Kibrit çöpü ve Hanoi kulesi problemleri bağlamında incelemektir. İki problemdeki muhakeme süreçleri birbirinden farklıdır. Kibrit çöpü probleminde bir önceki durumun üzerine kibrit çöpü eklemek ile yeni durum hakkında varsayımda bulunma varken Hanoi kulesi probleminde önceki durumun tamamını dikkate alarak bir varsayımda bulunma vardır. Elde edilen bulgular kibrit çöpü probleminde her bir kademedeki öğrencilerin en fazla sayma kategorisinde yani ilk karedeki dört kibrit çöpünün üzerine her kare için üç ekleyerek sonuca ulaşmaya çalıştıklarını göstermiştir. Sayma stratejisi, tekrarlı örüntü problemlerinde sıklıkla kullanılan bir stratejidir. Bunun nedeni Goldman Pellegrino ve Mertz (1988) ifade ettiği gibi matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların sayma stratejisine muhakeme stratejilerine oranla daha fazla güvenmeleri şeklinde ifade edilebilir. Yirmi öğrenci doğru sonuca ulaşabilmiş ancak üç öğrenci doğru sonuca ulaşamamıştır. Doğru sonuca ulaşamayan öğrencilerden birisinin 10. adımdan sonra işlem hatası yaptığını gözlemlenmiştir. Bu öğrenci "...31, 33, 36, ..." şeklinde devam etmiştir. Yanlış yapanlardan birisi sekizinci adıma kadar gelmiş ancak devam etmemiştir. Bir diğer öğrenci de 4'den 43'e kadar üçer ritmik sayarak yazmış ancak soruyu yanlış anladığı için bu sayıları tekrar toplamıştır. Bu öğrenci her bir adımda üç kibrit çöpü arttığını sayarak yazmasına rağmen sorulan durumda hepsini toplaması zayıf muhakemenin göstergesidir. Zayıf muhakeme, Russell (1999) ifade ettiği gibi temeli olmayan, acele uyduruk, iyi düşünülmemiş muhakemelerdir. Umay ve Kaf (2005) ifade ettiği gibi muhakeme tarzlarının yanı sıra kusurlu ve zayıf muhakemeler ile ilgili bilgi sahibi olmak, öğretmenlere öğrencilerinin nasıl düşündüğüne, nerelerde hata yaptığını yönelik ipuçları vermektedir. Kibrit çöpü sorusunda katılımcıların kâğıtları incelendiğinde 14 kare için doğru yapan üç kişinin herhangi bir durum için (n için) yanlış yaptığı ve 14 kare için yanlış yapan üç öğrencinin herhangi bir durum için (n için) boş bıraktığı görülmüştür. Elbette aynı anda birden çok muhakeme yaklaşımı kullanılabilir (Malloy, 1999). Bir duruma bütünsel muhakeme kurarak yaklaşan biri, hesaplarında pratik ya da çözümsel muhakeme yaklaşımlarını karıştırarak uygulayabilir (Umay ve Kaf, 2005). Sternberg'in (1999) ifade ettiği gibi analitik muhakeme, genellikle tek doğru cevapları olan soyut matematik problemlerine yönelik formüller ve uygulamalar hakkında düşünme yeteneğini ifade etmekte iken, pratik muhakeme, günlük problemleri veya uygulamalarla ilgili sebepleri çözme yeteneğini, yaratıcı muhakeme ise problemler hakkında düşünme yöntemlerinin icat edilmesidir. Bu nedenle öğrencileri farklı problem durumları ile karşılaştırmak farklı muhakeme becerilerinin gelişime neden olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan cebirsel kategorisinde cevap veren on bir öğrenci görsel ile hiç ilgilenmemiş çizim yapmamış, kullanılan çöp sayısı olan 4, 7, 10 sayılarına odaklanmışlardır. Geneli cebirsel yöntemlerle kuralı bulmuş daha sonra yakın adımdaki çöp sayısını bulmuşlardır. Özel durumdan genele gitmesi beklenirken genelden özele doğru bir yaklaşım sergilemişlerdir. Aslında Zazkis, Liljedahl ve Chernoff (2007) ifade ettiği gibi belirli özel durumları rahatça çalışabilen öğrenciler bile genelliği ifade etmekte zorlanmaktadır. Fakat bunun tersine bazı öğrenciler genel kuralı ifade edip özel durumları buna göre yorumlayabilmektedir.

Hanoi kulesi problemi diğer probleme göre düşünme süreçleri yönünden farklı bir problemidir. Bu problem 1883'te Fransız matematikçi Edouard Lucas tarafından ortaya atılmıştır ve problem çözme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir problemidir. Başlangıçtaki durumdan hedefteki duruma ulaşmanın yani problem çözmenin birçok farklı yolları mevcuttur (Goldstein, 2011). Bu yollardan bazıları çok fazla hamle gerektirmektedir. Nitekim Newell ve Simon (1972) problem çözenin her biri bir "ara durum" olarak ele alınan farklı seçimleri içerdiğini ifade etmektedir. Buna göre problem çözümleri aynı "başlangıç durumu" ile başlarlar farklı ara durumlardan yani farklı adımlardan sonra hedef duruma ulaşabilirler. Ara durumlar yani problem çözme stratejileri öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir. Bu problemde muhakeme yapmak önceki durumların hepsini göz önüne alıp yeni durum hakkında çıkarımda bulunmak çözüm için etkili bir stratejidir. Kotovsky ve Simon (1990) bu tür problemlerde zorlukların üstesinden gelebilmek için öğrencilerin öğrenmesi gereken şeyin bir hedefe ulaşmak için bir alt hedef aracılığıyla iki hamle ilerisini planlamak olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın bulguları öğrencilerin herhangi bir durum için muhakeme yapamadıklarını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğ-

rencilerin çoğunluğu Şekil çizerek çözmeyi denemişlerdir. Hatta bazı öğrenciler son hamleye kadar çizememiş bir yerden sonra “*hocam buradan sonrasını gözümde canlandırarak oynadım*” Şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çizim yapmanın yakın durumlar için etkili bir strateji iken uzak durumlar için kullanışlı bir strateji olmadığını göstermektedir.

Her iki problemde de elde edilen bulgular karşılaştırıldığında tümevarımsal muhakeme sürecindeki düşünme yaklaşımları farklılık göstermesine rağmen Şekil çizme ve zihinden sonuca ulaşma kategorileri ortaktır. Polya (1957) tümevarımsal muhakeme sürecinin gözlemlenen olayın açıklanması, konuyla ilgili örnek verme, özel örneklerin incelemesi ve yapılan genellenenin doğruluğunu göstermek Şeklinde aşamalı olarak gerçekteştiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin problemleri çözerken kullandıkları gösterimler, çizimler nasıl düşündüklerini ve akıl yürüttüklerini anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Görselleştirme problem çözenin hem problemi anlama basamağında kullanılabilen bir strateji olmasının yanı sıra problem çözme stratejisi olarak da kullanılabilir. Nitekim her iki problemde de öğrenciler çizim yaparak çözüme ulaşma eğilimi göstermişlerdir. Bu bulgu Umay ve Kaf (2005) ifade ettiği “*bazı öğrenciler problemleri, sözel ifadelere indirirken, bazıları uzamsal Şekiller kullanırlar*” görüşünü desteklemektedir. Görselleştirme yapılabilecek en iyi yaklaşımlardan birisi de bilgisayar destekli eğitimidir ve tümevarımsal muhakeme becerisini geliştirmek için kullanılabilen etkili yollar arasında yer almaktadır. Anderson (1992) yinelemeli programlama yöntemleri ile Hanoi kulesinin çözüm sürecini algoritmik olarak açıklamaya çalışmıştır. Arif (2011) ise yinelemeli çözüm ile açıklamaya çalışmıştır. Bu türlü etkinlikler sınıflarda uygulanabilirse öğrencilerin düşünme süreçlerinde uzmanlık kazanabilecekleri önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada akademik başarıya göre inceleme yapılmamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin muhakeme süreçleri aynı bağlam içinde akademik başarıya göre incelemeler yapılıp, tümevarımsal muhakeme sürecindeki yaklaşımları ve güçlükler ortaya çıkarılabilir. Diğer taraftan bu çalışmada veriler yazılı toplanmıştır. Bu nedenle tümevarımsal düşünme sürecinde, hangi aşamaların nasıl gerçekteştirildiği, problemlerdeki her bir durumdaki gözlemlerini nasıl organize ettikleri, öne sürdükleri varsayımlarının neler olduğu, varsayımlarının doğruluğunu nasıl gerçekteştirdikleri gibi veriler yaptıkları çözümlerden anlaşılamamıştır. İlerideki çalışmalarda yazılı verilerle birlikte sondaj soruların yer aldığı mülakatlar yapılarak bu aşamaların açığa çıkabileceği çalışmalar önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim süreçlerini de kapsayacak Şekilde uzun süreli boylamsal çalışmalar da yapılabilir. Bu sayede düşünme süreçlerindeki gelişime yönelik veriler elde edilebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Çalışmaya katkılarından dolayı gönüllü öğrencilere teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Anderson, O.D. (1992) Induction, recursion, and the Towers of Hanoi, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 23(3), 339-343.
- Arif, B.R. (2011). *On the footsteps to generalized Tower of Hanoi Strategy*. Erişim adresi: FTP:arxiv.org Directory: papers/1112 File: 1112.0631.pdf
- Belin, M. (2016). *Reel sayılarının ondalık açılımının geliştirilmesinde matematik öğretmeni adaylarının nicel muhakemesi ve nicel muhakemenin konuyla bağlantılı bir ispatı anlamalarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Burton, L. (1984). Mathematics thinking: The struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.
- Cañadas, M.C., ve Castro, E. (2007). A proposal of categorisation for analysing inductive reasoning. *PNA*, 1(2), 67-78.
- Christou, C., ve Papageorgiou, E. (2007). A framework of mathematics inductive reasoning. *Learning and Instruction*, 17, 55-66.
- Csapó, B. (1997). The development of inductive reasoning: Cross sectional assessments in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609-626.
- Çalışkan, A.L.K. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, L.D. (1997). Exploring the territory before proof: Student's generalizations in a computer micro world for transformation geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2(3), 187-215.
- Erdem, E. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Feeney, A. ve Heit, E. (2007). *Inductive reasoning: Experimental, developmental, and computational approaches*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619304>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldman, S.R., Pellegrino, J.W., ve Mertz, D.L. (1988). Extended practice of basic addition facts: Strategy changes in learning-disabled students. *Cognition and Instruction*, 5(3), 223-265.
- Goldstein, E.B. (2011). *Cognitive psychology: Connecting mind, research and everyday experience*, (3rd ed), Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Güvendiren, G.N. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşüncelerinin üç parametreyle birlikte incelenmesi: Niceliksel muhakeme, kovaryasyonel ve fonksiyonel düşünme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kızıltoprak, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ilişkin geometrik muhakemelerinin gelişimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Klauer, K.J. (1999). Fostering higher order reasoning skills: the case of inductive reasoning. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van Luit, ve B. Csapó (Eds.), *Teaching and learning thinking skills* (131-155). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Koçyiğit, Ş. (2019). *Stem odaklı öğretim süreçlerinde öğrencilerin matematiksel muhakeme, matematiğe yönelik tutum ve özyeterliliklerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kotovsky, K. ve Simon, H.A. (1990). What makes some problems really hard: Explorations in the problem space of difficulty? *Cognitive Psychology*, 22, 143-183.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 255-276.
- Lithner, J. (2012). University mathematics students' learning difficulties, *Education Inquiry*, 2(2), 289-303.
- Magiera, M.T. (2012a). *K-8 Pre-service teacher' inductive reasoning in the problem-solving contexts*. Canada: Marquette University.
- Magiera, M.T. (2012b). *Characterizing prospective K-8 teachers' inductive behaviors in solutions to contextually-based tasks*. 12th International Congress on Mathematical Education (ICME-12). 8 – 15 July, 2012, COEX, Seoul, Korea.
- Malloy, C.E. (1999). Developing mathematical reasoning in the middle grades recognizing diversity. In Lee V. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12 / 1999 yearbook*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

- Miles, M., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara.
- Moreno, A., Myller, N. Sutinen E., Lin, T. ve Kinshuk (2007). Inductive reasoning and programming visualization, an experiment proposal. *Computer Science 178*, 61–68.
- Mutluoğlu, A. (2019). *6. sınıf matematik dersi geometri ve ölçme öğrenme alanında geliştirilen bir sanal manipülatif takımının (MATMAP) öğrencilerin akademik başarılarına, geometriye yönelik tutumlarına ve geometrik muhakeme süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- National Science Foundation [NSF]. (1995). *Mathematical power for all students: the Rhode Island mathematics framework. K-12. C.I.A.I. Curriculum, instruction, assessment, improvement, Pinellas county schools division of curriculum and instruction secondary mathematics*. Washington. DC. Arlington.
- Navruz, V. (2012) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel problemlerin çözümünde sergiledikleri tümevarımsal düşünce süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Newell, A. ve A. Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neubert, G.A. ve Binko, J.B. (1992). *Inductive reasoning in the secondary classroom*. Washington DC: National Education Association. OECD. (2004). *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. OECD.
- Özdemir, F. (2019). *Lise öğrencilerinin limit ve süreklilik konusunda muhakeme ve üstbilişsel gelişiminin Improve modeli ile incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Papageorgiou, E. (2009). *Towards a teaching approach for improving mathematics inductive reasoning problem solving*. In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M. and Sakonidis, H. (Eds.). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 313–320). Thessaloniki, Greece: PME .
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Polya, G. (1967). *La découverte des mathématiques*. Paris: DUNOD.
- Reid, D. (2002). Conjectures and refutations in Grade 5 mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(1), 5-29.
- Russell, S.J. (1999). *Mathematical reasoning in the elementary grades*. In Lee V. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12 / 1999 yearbook*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Selden, A.A. ve Selden J. (1978). Errors students make in 'mathematical reasoning'. *Bosphorous University Journal*, 6, 67-87.
- Sternberg, R.J. (1999). *The nature of mathematical reasoning*. In Lee V. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12 / 1999 yearbook*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schwenzer, M. ve Mathiak, K. (2012). The correlation of inductive reasoning with multi-dimensional perception. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 903–907.
- Tutan, S. (2019). *Geometrik muhakeme süreçleri bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri içerikli derslerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Umay, A. ve Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 188-195.
- Üstün, A. (2019). *5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusu üzerindeki muhakeme yapabilme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yöndemli, E. (2018). *Zekâ oyunlarının (strateji ve geometri) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine ve matematik dersinde gösterilen çabaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Zazkis, R. Liljedahl, P. ve Chernoff, E. (2007). The role of examples in forming and refuting generalizations. *ZDM Mathematics Education*, 40(1), 131-141.



EXTENDED SUMMARY

Introduction

Reasoning is expressed as a way of thinking that is used to produce assumptions and to reach relationships, rules or formulas based on these assumptions (Lithner, 2008). As a matter of fact, as a result of this thinking process, there is a reasoned decision that is logical, does not contradict itself, and is in accordance with procedures and rules (Umay, 2003). Being able to answer questions such as why, why and how, to provide justifications, to make verification, that is to make reasoning, are among the most important goals of mathematics education. In parallel with this importance, reasoning has become the subject of many studies in recent years. Mathematical reasoning, on the other hand, includes many arguments, and understanding such arguments is necessary for understanding mathematics (Selden & Selden, 1978). Inductive reasoning plays a complementary role in mathematical reasoning. Inductive reasoning is accepted as a fundamental component of thinking, and one of the most studied cognition procedures (Csapó, 1997) is even the highest level cognitive skill characterizing learning potential (Papageorgiou, 2009). Without inductive reasoning, generalizations cannot be made from one situation to another, and scientific hypotheses cannot be produced (Feeney & Heit, 2007). It is more important to reveal the nature, functioning, and cognitive process of mathematics education of inductive reasoning than to describe it. For this reason, the focus of this study is to examine students' thinking processes in the inductive reasoning process. In this context, it is aimed to reveal how the inductive reasoning process takes place in the dimension of Science High School students in given problem solving situations. With the prediction that science high school students were determined according to a selection exam and had higher level thinking skills, the inductive reasoning processes of Science High School students were discussed.

Method

The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Case study is used to describe and examine the process that brought about an event, to develop and evaluate the understanding of the event. The fact that the case study is not valid for all situations and is suitable for generalizations only for the specified situation / situations is compatible with the nature of this study in terms of considering each of the problems addressed in the study as a situation, and understanding how the thinking processes in each of these situations differ from each other. Indeed, the inductive reasoning process varies from student to student, depending on the problem situation being addressed, and this diversity, which can be observed with case study, allows research problems to be answered. Study data were collected in writing with the "Matchstick Question" and "Hanoi Tower" problems, which required inductive reasoning. In both problems, they observe given immediate situations, which are the stages of inductive thinking processes, organize their observations, put forward assumptions based on relationships in special situations, verify their assumptions, make inferences for distant situations, they are expected to put forward a rule, that is, to make generalizations. Collected data were analyzed using descriptive analysis technique.

Conclusions

It is to examine in the context of matchstick and Hanoi tower problems. The reasoning processes in the two problems are different from each other. In the matchstick problem, there is an assumption about the new situation by adding a matchstick over the previous situation, while in the Hanoi tower problem, there is an assumption by taking the previous situation into account. The findings showed that in the matchstick problem, in each level, the students tried to reach the result by adding three for each square to the four matchsticks in the first frame in the highest counting category. In the Hanoi problem, most of the students tried to solve it by drawing a shape. Some students even stated that after a place that they could not draw until the last move, "My teacher, I visualized the rest from here". This shows that drawing is an effective strategy for near situations but not a useful strategy for far situations. When the findings obtained from both problems are compared, although the thinking approaches in the inductive reasoning process differ, the categories of drawing figures and reaching conclusions from the mind are common. This study has not been examined based on academic achievement. In future studies, the reasoning processes of students at different grade levels can be examined in the same context according to their academic achievement, and their approaches and difficulties in the inductive reasoning process can be revealed. On the other hand, in this study, data were collected in writing. For this reason, in the process of inductive thinking, data such as which stages were carried out, how they organized their observations in each case in the problems, what their assumptions were, how they realized the correctness of their assumptions could not be understood from the solutions they made. In future studies, interviews involving drilling questions with written data can be made and studies in which these stages can be revealed can be proposed. In addition, long-term longitudinal studies can be conducted to cover the learning processes of students. In this way, data regarding the development of thinking processes can be obtained.



Mevsimlik Tarım İşçiliği Sorunları ve Çözüm Önerileri (Hilvan Örneği)

Seasonal Agricultural Work Problems and Solution Suggestions (Hilvan Example)

Hüseyin MERTOL¹, Mustafa AKGEYİK², Aysel PİRDOĞAN³, Nurdan KARAMAN⁴

¹Doç.Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Coğrafya Bölümü,
huseyin.mertol@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8048-0814

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Coğrafya Bölümü,
mustafa.akgeyik6321@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3934-6936

³Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Tokat Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu,
pirdoganaysel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2361-7535

⁴Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Ordu Bilim ve Sanat Merkezi,
karaman.nurdan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1917-4863

Geliş Tarihi: 12.03.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2021

ÖZ

Mevsimlik tarım işçiliğini genellikle mevsimlere bağlı olarak farklı yerlere yapılan kısa süreli göçler oluşmaktadır. Çalışmanın amacı mevsimlik olarak farklı illere giden işçilerin yaşam koşulları ile ilgili bilgi toplamak ve çözümlerinde bulunmaktır. Bu çalışma şanlıurfa ili Hilvan ilçesinde 2020 Ekim-Kasım ve Aralık aylarında mevsimlik tarım işçilerinden toplanan veriler ile yapılmıştır. Çalışma nitel yöntem (tarım işçileri ile yapılan yüz yüze görüşmeler), nicel yöntem (tarım işçilerine uygulanan anket) bir arada kullanılarak karma yöntem ile oluşturulmuştur. Tarım işine katılan işçilerin kullandıkları ulaşım araçlarının güvenli olmadıkları için tehdit oluşturmaktadır. Tarım işçilerinin çalışma ortamında yaşadıkları sorunlara bakıldığında beslenme, konakladıkları alanın sağlıksız koşulları, düşük ücret ve ücretini zamanında alamadıkları görülmektedir. Olumsuz barınma ve beslenme koşulları sağlık sorunlarına yol açmaktadır. İşçilerin büyük bir kısmının sağlık güvencesinin olmadığı saptanmış ve önerilere değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hilvan, mevsimlik tarım işçileri, mevsimlik tarım işçiliği yaşam koşulları.

ABSTRACT

Seasonal agricultural work usually occurs due to short-term migration to different places depending on the seasons. The aim of the study is to collect information about the living conditions of workers who travel to different provinces seasonally and to offer solutions. This study was conducted with the data collected from seasonal agricultural workers in Hilvan district of Şanlıurfa province in October-November and December 2020. The study was created by mixed method, using a combination of qualitative method (face to face interviews with agricultural workers) and quantitative method (questionnaire applied to agricultural workers). The means of transportation used by workers involved in agricultural work pose a threat because they are not safe. Considering the problems experienced by agricultural workers in the working environment, it is seen that they cannot get their nutrition, unhealthy conditions of their accommodation, low wages and wages on time. Unfavorable accommodation and nutritional conditions cause health problems. It was determined that most of the workers do not have health insurance and the suggestions were mentioned.

Keywords: Hilvan, seasonal agricultural workers, seasonal agricultural worker living conditions.

GİRİŞ

Tarım; bitki ve hayvan yetiştirme, bitkisel ve hayvansal ürün elde etme, elde edilen ürünlerin nitelik ve niceliklerini iyileştirme, bunları saklama, işleme, değerlendirme ve pazarlama bilim ve sanatıdır (Baytekin, 2017).

Tarım, yeryüzündeki belli başlı üretim şekillerinden en gerekli ve en yaygın olanıdır. Tarımın yeryüzünde en yaygın faaliyet olmasının yanında tarım kaynakları da yeryüzünün en önemli kaynaklarından. İnsanı giydiren ve doyuran topraktır (Tümertekin ve Özgüç, 2016). Bu sebeptendir ki dünya genelinde ve ülkemizde tarıma son derece önem verilmektedir. Dünya genelinde tarımda çalışan işçi sayısının 1,3 milyar civarında olduğu tahmin edilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde nüfusun %60'ı tarım sektöründe çalışırken, gelişmiş ülkelerde ise nüfusun %10'undan azı tarımsal işlerle ilgilenmektedir (Topsak, 2015).

Kırsal alanlarda yaşayan ve kendi işleteceği toprağı olmayan çiftçiler çeşitli nedenlere bağlı olarak işletmelerin kendine yetersiz hale gelmesiyle beraber geçimini sağlamak üzere başka alanlara göç etmek durumunda kalmaktadır. Genelde tarımla uğraşan ve kalifiye olmayan bu insanların çoğunluğunu basit işlerde çalışan niteliksiz mevsimlik işçiler oluşturmaktadır (Benek ve Ökten, 2011). Alanyazında mevsimlik tarım işçilerinin sorunlarını konu birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Konuda en kapsamlı çalışma, mevsimlik tarım işçileri içerisinde kadın işçilerinin yaşam koşulları ve sorunlarını konu alan, Türkiye'de 9 ilde (Adana, Aydın, Ordu, Giresun, Rize, Eskişehir, Konya, Manisa ve Ankara) toplam 1236 kadın üzerinde yapılan alan çalışmasıdır (Yıldırım, 2003). Bu çalışmada son yıllarda meydana gelen mevsimlik tarım işçilerinin göç ettiği bölgeye giderken yaptıkları trafik kazalarına da değinilmektedir. Her yıl evlerini terk edip başka şehirlere geçimlerini sağlamak için çalışmaya giden birçok işçi meydana gelen trafik kazalarında hayatını kaybediyor veya yaralanıyor. Örnek verecek olursak Şanlıurfa Gaziantep karayolunda mevsimlik tarım işçilerini taşıyan araç kaza yaptı meydana gelen kazada aralarında çocuklarında bulunduğu 11 kişi yaralandı (Çakmak, 2020).

Hilvan, **Şanlıurfa** ilinin bir ilçesidir. Hilvan, "37.589043" enlem, "38.958461" boylam coğrafi koordinatları arasında yer almaktadır (harita.net.tr, tarih yok). Hilvan ilçesinin nüfusu 2017 yılına göre 45.650'dir. Hilvan ilçesinin coğrafik yapısını ele alacak olursak; Şanlıurfa ilinin en çok yağış alan ilçesidir. İlçede metrekareye düşen yıllık ortalama yağış miktarı 771.8 kg'dır. İlçede, yazları sıcak ve kurak kışları ise soğuk ve yağışlı bir iklim yaşanmaktadır. Yıllık ısı ortalaması 18.2 derecedir. Hilvan ilçesi, Şanlıurfa'nın 54 Km Kuzeyinde tipik bir Anadolu Kasabasıdır. Hilvan'ın; güneyinde Şanlıurfa, güneybatısında Bozova, doğusunda ve kuzeyinde Siverek, batısında Fırat Göl Havzası bulunur. Hilvan arazisinin yükseltisi güneydoğudan batıya doğru azalır. Bu sebeple hafif dalgalı bir plato görünümündedir (hilvan.bel.tr, 2020).



Şekil 1. Hilvan ilçesinin lokasyon haritası

Hilvan İlçesinin deniz seviyesinde yüksekliği (rakımı) 600 metre olup, en yüksek noktası 800 metre olan Korçık Tepesidir. İlçenin yüzölçümü 1278 km² dir. Fırat nehri kıyısına yakın bölgelerde arazi kısmen engebeli ve kayalıktır. Diğer kısımlar ova görünümündedir (hilvan.bel.tr, 2020).

Hilvan İlçe ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayalıdır. Yetiştirilen tarımsal ürünlerin başında, arpa, buğday, burçak, darı, fiğ, kenevir, mercimek, mısır, nohut, biber, bostan, soğan, sarımsak gelmektedir. Ayrıca çeltik, bakliyat sanayi bitkileri, Antep fıstığı, zeytin, karpuz, kavun, üzüm, narenciye ve sebze yetiştirilmektedir. Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) kapsamında olan Şanlıurfa ve ilçelerinde tarım üretimi sürekli artış göstermiştir. Hilvan’da sulama suyu sağlandıktan sonra pamuk üretimi önemli derecede artmıştır. Hayvancılık ilçe halkının bir diğer geçim kaynağı olup, dağlık ve engebeli kesimde sığır, koyun ve keçi yetiştirilir. Yağ, peynir, yün, deri, süt ve et üretilmektedir. İlçede sanayi kuruluşu olarak yem fabrikası ve mercimek paketleme fabrikası bulunmaktadır (hilvan.gov.tr, 2020).

Tablo 1. Hilvan Arazi Varlığı

Sulanabilen Tarım Alanı	270.000
Kuru Tarım Alanı	689.490
Toplam Tarım Alanı	959.490
ÇKS Çiftçi Sayısı	3.600

YÖNTEM

Çalışmada ankete katılanlara sorulan sorular; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, sağlık güvencesi, evli ise çocuk sayısı, çalışmaya gittiği işler, çalışmak için gittiği iller, iş bulmak için aracı olan her kimse, tarım işinde çalıştıkları süre, çalışma yerlerine sağladıkları ulaşım araçları, günlük çalışma saatleri, günlük alınan ücret, çalışma yerinde konaklama, beslenme ihtiyacını nasıl sağladıkları, temel ihtiyaçlarını nasıl giderdikleri, çalıştıkları yerde elektik olup olmadığı, konaklama süresinin kaç ay sürdüğünü, çalışan fertlere aynı ücretin ödenip ödenmediği ve son olarak eklemek istedikleri var mı? sorular sorulmuştur.

Anket sonuçları aşağıda verilen tablolara veriler halinde girilmiştir. Aynı zamanda anket süreci ile beraber tarım işçileriyle beraber yüz yüze görüşmeler yapılmış olup çalışma koşulları ve yaşam koşullarıyla ilgili detaylı bilgiler edinilmiştir.

Bu araştırmada nitel ve nicel yani karma yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntem olarak mevsimlik tarım işçilerinin haneleri ziyaret edilerek derinlemesine yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemini ise 100 kişiye uygulanan 25 sorudan oluşan anket formu oluşturmaktadır. Çalışma mevsimlik tarım işçilerinden elde edilen fotoğraflar ile güçlendirilmiştir.

Araştırmadaki amaç var olan durumlarla ilgili sıklık bilgisi toplamak yerine, mevsimlik tarım işçilerinin çalışma sürecindeki yaşam koşulları ve sağlık durumlarını kendi görüşleriyle ortaya koyabilmek olduğundan niteliksel araştırma yöntemi ile yürütülmesi daha uygun bulunmuştur (Kümbetoğlu, 2008).

Mevsimlik tarım işçilerinin yoğun olarak göç ettiği Güneydoğu Anadolu Bölgesi Şanlıurfa ili Hilvan ilçesi mevsimlik işçiler ile görüşmeler yapılarak bilgiler toplanmıştır. Araştırma Ekim 2020, Kasım 2020, Aralık 2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın temel konusunu mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşulları oluşturmaktadır. Araştırma da toplanılan veriler Microsoft Excel yardımı ile tablo ve grafik haline getirilmiştir.

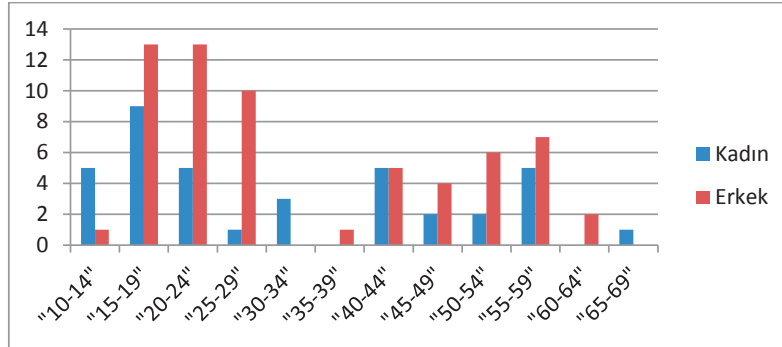
Araştırmanın temel sorusunun yanında cinsiyet dağılımı, eğitim durumları, aylık gelirleri ve işçileri bu işi yapmaya iten genel sebepleri ortaya çıkarmaktır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır ilk bölümde tarım ve Hilvan ilçesi hakkında bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yönetime, üçüncü bölümde tarım işçilerinin anket sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilirken, dördüncü bölümde yüz yüze yapılan görüşmelerde ortaya atılan sorunlar üzerinde tartışmalar yapılmış, sonuç ve önerilere değinilmiştir.

BULGULAR

Ankete 62 erkek ve 38 kadın katılım sağlamıştır. Katılımcılara 25 soru yöneltilmiştir. Sorulan soruların tamamı mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarına dairdir.

Ankete Katılan İşçilerin Yaş Grupları

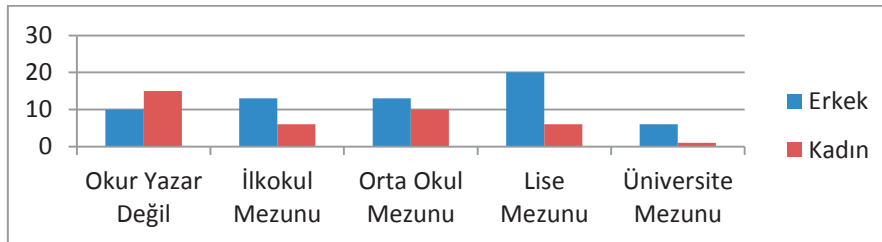
Tablo 2. Yaş Grupları



Yukarıdaki grafikte ankete katılan işçilerin yaş gruplarını görülmektedir. Mevsimlik tarım işine katılan işçilerden en küçük yaş 11 (kadın) oluştururken en büyük yaş 65 (kadın) oluşturmaktadır (Tablo 2).

Ankete Katılan İşçilerin Eğitim Durumu

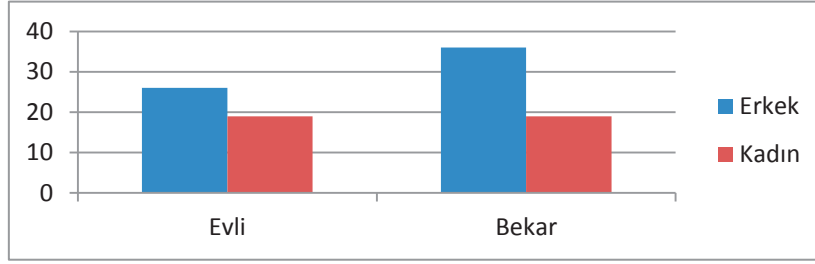
Tablo 3. Eğitim Durumları



Yukarıdaki grafik incelendiğinde tarıma katılan işçilerin %25'i okuryazar olmayan, %19'u ilköğretim mezunu, %23'ü ortaokul mezunu, %7'si üniversite mezunu oluşturmaktadır. Üniversite mezunu olup mevsimlik tarım işine katılan işçilerden 1'i kadın 6'sı erkek toplam 7 kişidir. Ayrıca eğitimde erkeklerin daha öne çıktığını görülmektedir (Tablo 3).

Ankete Katılan İşçilerin Medeni Hali

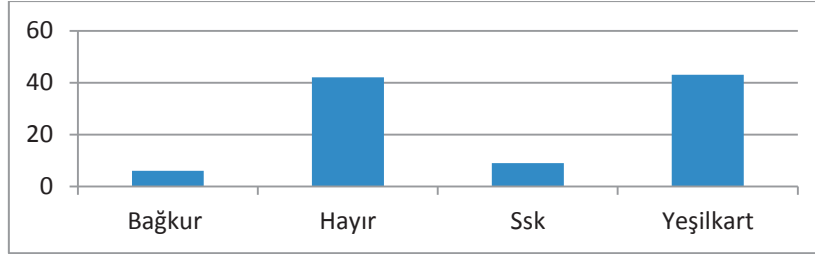
Tablo 4. Medeni Durumu



Mevsimlik tarıma katılan işçilerin %45'ini evliler oluştururken %55'ini bekârlar oluşmaktadır. 19 kadın evli iken 19 kadın bekâr durumdadır. Erkeklerde ise 26 erkek evli iken 36 erkeğin bekâr olduğu görülmektedir. Tarım işçilerinin büyük bir kısmını bekâr erkeklerin oluşturduğu görülmektedir (Tablo 4).

Ankete Katılan İşçilerin Sağlık Güvencesi

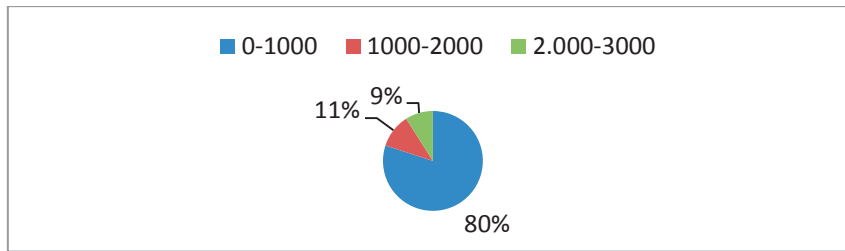
Tablo 5. Sağlık Güvencesi



Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin sağlık güvenceleri yukarıdaki grafikte görülmektedir. Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin %43'nün yeşil kartlı olduğu, %42'sinin sağlık güvencesinin olmadığını görülmektedir. SSK ve BAĞ-KUR ise %15'inde bulunmaktadır (Tablo 5).

Mevsimlik Tarım İşine Katılan İşçilerin Aylık Gelirleri

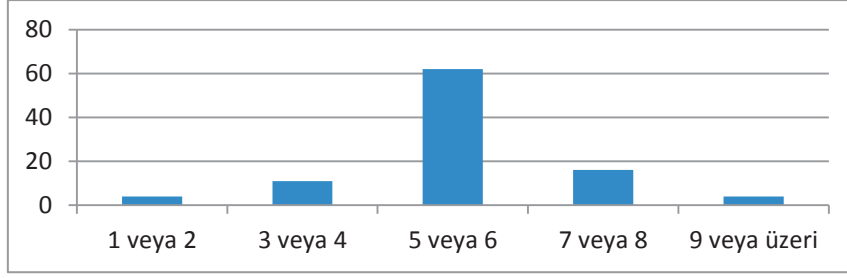
Tablo 6. Aylık Gelir



Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin aylık gelirleri yukarıdaki grafikte görülmektedir. Tarım işine katılan işçilerinin %80'inin aylık gelirinin 0 ila 1000 TL arasında olduğu, %11'lik kısmın 1.000 ile 2.000 TL, %9'lık kısmının ise 2.000-3.000 TL geliri olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Mevsimlik Tarım İşine Katılan İşçilerin Çocuk Sayısı

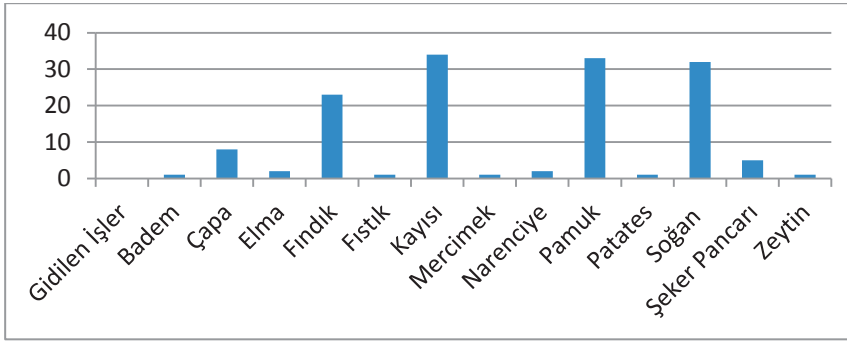
Tablo 7. Çocuk Sayısı



Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin çocuk sayısı tablosu yukarıda görülmektedir. Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin çocuk sayısı %62 oranla 5 ile 6 çocuk oluşturmaktayken %16'lık kısmı 7 veya 8 çocuk, %11'lik kısım ile 3 veya 4, %7'lik oran ile 1 veya iki, %4 oranında 9 ve üzeri çocuk sayısı takip etmektedir (Tablo 7).

Mevsimlik Tarım İşçilerinin Gittiği İşler

Tablo 8. Gidilen İşler



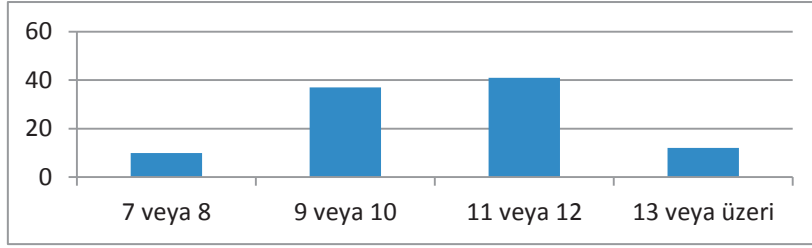
Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin gittikleri işler yukarıdaki grafikte görülmektedir. Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin %24'ü kayısı işi ile ilk sırada yer almaktayken onu %23 ile pamuk, %22 ile soğan, %16 ile fındık takip etmektedir. Diğer işler ise; %5 çapa, %3 şeker pancarı, %1 (elma, badem, mercimek, narenciye, patates, fıstık) gibi işler oluşturmaktadır (Tablo 8).



Şekil 2. Tarım işçilerini taşıyan ulaşım araçlarından bir görünüm

Tarım İşçilerinin Günlük Çalışma Saatleri

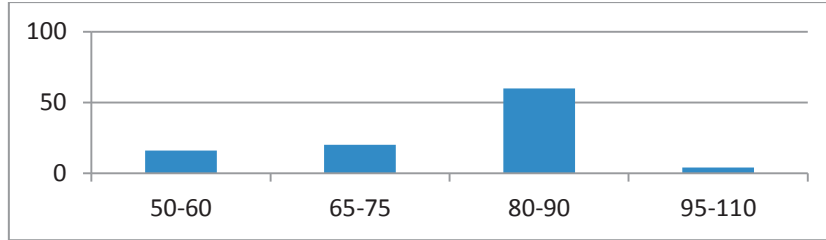
Tablo 9. Tarım İşçilerinin Günlük Çalışma Saatleri



Mevsimlik tarım işçilerinin günlük olarak kaç saat çalıştığına dair veriler yukarıdaki grafikte görülmektedir. Tarım işçilerinin %41'lik kısmı günlük 11 veya 12 saat çalışmaktayken, %37'lik kısım 9 veya 10 saat çalışmaktadır. Geriye kalan %12'lik kısım 13 saat ve üzeri çalışmaktayken, %10'luk kısım 7 veya 8 saat çalışmaktadır (Tablo 9).

Tarım İşçilerinin Günlük Ücretleri

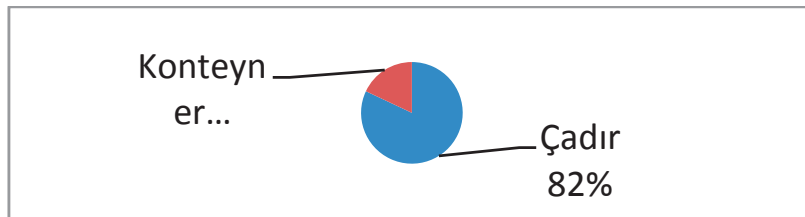
Tablo 10. Günlük Alman Ücret



Mevsimlik tarım işçilerinin günlük aldıkları ücretlere yukarıdaki grafikten ulaşabilir. Mevsimlik tarım işçilerinin %60'ı 80-90 TL, %20'lik kısım 65-75 TL, %16'sı 50-60 TL alırken %4'lük kısmını ise 95-110 TL almaktadır (Tablo 10). Yapılan görüşmelerde tarım işçilerinin tamamına aynı ücret ödenmediği, çocuklara 5 veya 10 TL eksik verilirken olgun erkeklere ise 5 veya 10 TL fazla verilmektedir.

Tarım İşçilerinin Çalışma Yerinde Konaklama Alanları

Tablo 11. Konaklama Alanı



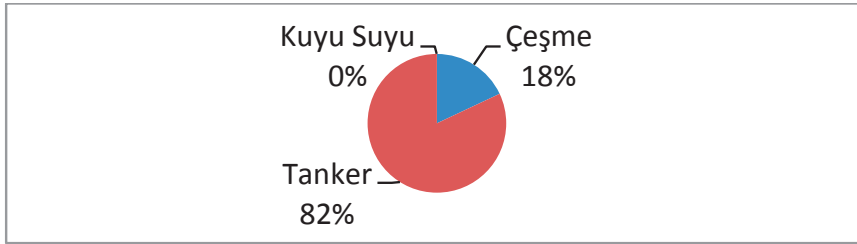
Mevsimlik tarım işçilerinin konaklama alanı ile ilgili veriler yukarıdaki grafikte yer almaktadır. Grafik incelendiğinde çalışanların %82'si çadırlarda konaklama yaparken, %18'lik kısmı konteynerlerde konakladığı görülmektedir (Tablo 11). İşçiler konaklama alanlarını güvenli görmediğini özellikle yağışlı günlerde sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 3. Çadırlar ve bulaşık yıkama yerinden görünüm

İşçilerin İçme Suyunu Nereden Karşılادıkları

Tablo 12. İçme Suyu



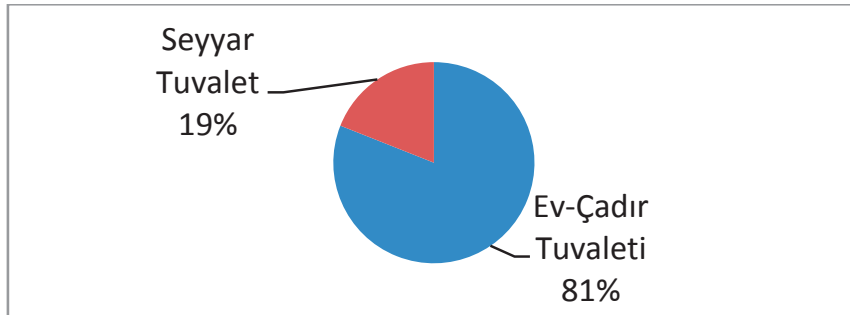
Mevsimlik tarım işçilerinin içme suyunu nereden karşıladıkları ile ilgili grafik incelediğinde %82'si tanker yolu ile geriye kalan %18'lik kısım ise çeşme yolu ile ihtiyacını giderdikleri görülmektedir (Tablo 12). Ayrıca yapılan görüşmelerde yaz aylarında elektrik olmadığından dolayı buz ihtiyacını çoğu zaman gideremediklerini ve sıcak su içtiklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 4. İçme suyu için kullanılan tanker

İşçilerin Kullandıkları Tuvalet

Tablo 13. İhtiyaç Giderme Durumu



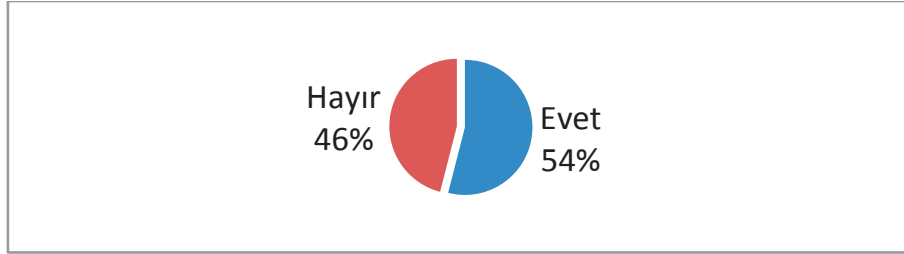
Mevsimlik tarım işçilerinin tuvalet ihtiyacını nasıl karşıladıklarına dair verilere yukarıda verilmiş olan grafikten ulaşabilirsiniz. Çalışanların %81'i ev veya çadır tuvaletini kullanırken %19'u seyyar tuvalet kullanmaktadır (Tablo 13).



Şekil 5. Yapım aşamasında olan tuvalet

İşçilerin Çalıştığı Yerde Elektrik Olma Durumu

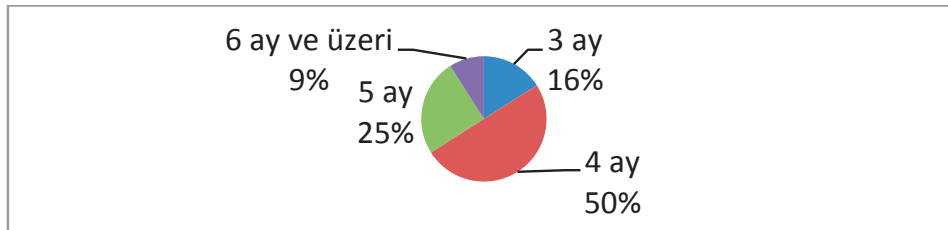
Tablo 14. Elektrik



Ankete katılan mevsimlik tarım işçilerine çalıştığınız alanda elektrik var mıydı sorusuna verilen cevapların %54'ü evet iken %46'nın hayır olduğu görülmektedir (Tablo 14). İşçilerinin elektrik sorunuyla karşılaştıklarını bazen elektrik ihtiyacının çevre köylerden çekilen seyyar kablolar ile karşılarken çoğu zaman elektriklerinin olmadığını, geceleri aydınlatmalarını löküz veya ışıldaklar sayesinde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

İşçilerin Konaklama Süreleri

Tablo 15. Konaklama Süresi



Mevsimlik tarım işine katılan işçilerin çalışmak için gittikleri yerlerde konaklama ihtiyacı duymaktadırlar. Tarım işçilerinin konaklama süreleri gittikleri iş bakımından farklılıklar gösterebilmektedir. Buna dair bilgiler yukarıdaki grafikte de olduğu gibi %50'sinin 4 ay, %25'inin 5 ay, %16'sının 3 ay, %9'unun 6 ay veya üzeri konaklama sürelerinin olduğu görülmektedir (Tablo 15).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma Şanlıurfa İlinin Hilvan ilçesinde genellikle geçimini geçici göçler yolu ile tarıma katılan mevsimlik tarım işçileri üzerine yapılmıştır. Türkiye’de en fazla mevsimlik tarım işçiliğinin yapıldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yapılan bu çalışmada elde edilen veriler bu şekilde özetlenebilir;

Eğitim, çabuk ve sürekli bir gelir artışına yol açtığı, nüfusun niteliklerini ve hayat tarzını etkilediği için yatırım önceliğinin eğitime ayrılması gerekmektedir (Çakmak, 2008). Ancak bu çalışmaya bakıldığında tarım işçilerinin eğitim düzeyinin yeterli olmadığı hatta çalışmaya katılan işçilerinin % 25’inin okuryazar olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca okur-yazar oranının cinsiyetlere göre farklılıklar göstermektedir. Tarım işine katılan işçilerden erkeklerin daha egemen olduğunu ve kadınların daha az okuduğu görülmektedir (Tablo 3). Daha iyi bir gelecek için eğitimin öneminin anlaşılması ve tarım işine katılan ve çocuklarını okula gönderilmesi gerekmektedir.

Tarım işine katılan işçilerin yaş dağılıma ise okula gidecek yaşta olan 10 ile 19 yaş arası işçilerin %26 oran olduğunu görmek çok üzücü bir durum, çocuk yaşta tarım işine katılmak zorunda kalıp, eğitim hayatına yılın belirli aylarında ara verip ailelerine destek olmak için farklı bölgelere çalışmaya gittikleri anlaşılmaktadır. İşverenlerin bu konuda aile bireyleri ile temas halinde olup çocuk işçi çalıştırmama konusuna özen gösterilmesi beklenilmektedir.

Türkiye’de 2020 yılında net asgari ücret 2.324.70 Türk Lirası olarak belirlenmiştir. Tarım işine katılan işçilerin aylık gelirlerine bakıldığında ise %91 oranının geliri asgari ücret altında olduğu anlaşılmıştır. Tarım işine katılan işçilerin ortalama geliri 1.000-2.000 TL arasındadır.

Türkiye İstatistik Kurumu, 2019 yılı tarımsal işletme işgücü ücret yapısı verilerine göre, sürekli tarım işçilerinin aylık ücretleri %14,4 artarak 2 bin 422 lira oldu. Mevsimlik erkek işçi ücretleri günlük 94 lira, kadın işçiler 79 lira aldı (trthaber.com, 2020). Ancak yapılan ankette tarım işçilerine bu ücretlerin altında genellikle erkek işçilere 80 ile 85 TL, kadın işçilere 65 ile 75 TL arası ödenirken çocuk çalışanlara daha düşük ücret ödendiği ortaya çıkmıştır.

Mevsimlik tarım işine katılan işçilerinin büyük bir kısmının Malatya iline kayısı toplamaya, büyük bir kısmının Ankara iline soğan toplamaya büyük bir kısmının ise, Adana iline pamuk toplamaya gittiği anlaşılmıştır. Tarım işçilerinin çalışma bölgesine ulaşmak için kullandıkları ulaşım araçlarına bakıldığında ise güvenli olmayan kamyon ve kamyonetlerle ulaşımın gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Her sene yapılan göçlerde birçok tarım işçisinin güvensiz ulaşım aracı sebebiyle hayatına son verdiğini ve yaralandığını haberlerde görmekteyiz. İşçilerinin ulaşımının daha güvenli olan otobüs veya minibüslerle gerçekleştirmesini ve kontenjan fazlası yolcunun alınmaması ile gerçekleştirebilir.

Çalışmaya giden işçilerin sağlık güvencesinin olmadığını ve bir kısmının yeşil kartlı olduğunu üstelik gidilen bölgede hiçte güvenli olmayan çadırlarda konakladıklarını yukarıdaki tablolardan görmekteyiz. Tarım işçilerinin çadırlarda konaklamaları rüzgârlı ve yağmurlu günlerde çok büyük sıkıntılara yol açmaktadır. Üstelik tuvalet ihtiyaçlarını giderdikleri alanların hiçte sağlığa uygun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çadır yerine konteyner evlerde barınmaları hem sağlık açısından daha güvenli hem de işçilerin elektrik ihtiyaçlarının karşılanması açısından çok önemlidir.

Bu çalışma ile birlikte mevsimlik tarım işçilerinin düşük ücret ile çalıştırıldıkları, ücretlerinin zamanında alamadıkları, pek çok sağlık sorunuyla karşılaştıkları, ulaşım araçlarının ve konaklama alanlarının güvenli olmadıkları, beslenme ve hijyen önlemlerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur.



KAYNAKÇA

- Baytekin, H. (2017). *tarim.com.tr*. <https://www.tarim.com.tr/Tarim-Nedir,327y> [Erişim Tarihi: 21.11.2020].
- Benek , S., ve Ökten, ř. (2011). Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarına ilişkin bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 654-655.
- Çakmak, İ. (2020). *Urfanatık*. Urfanatık Haber: <https://www.urfanatık.com/haber/5608384/urfada-mevsimlik-tarim-iscilerini-tasiyan-minibus-kaza-yapti-11-yarali>, [Erişim Tarihi: 05.11.2020]
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-41.
- harita.net.tr*. (2020). Hilvan Haritası: <https://www.harita.net.tr/ilce/908-hilvan-sanliurfafa/> [Erişim tarihi: 05.11.2020].
- hilvan.bel.tr*. (2020). Coğrafi yapı: <https://www.hilvan.bel.tr/kente-bakis/hilvan/yoresel-yemekler>, [Erişim tarihi: 05.11.2020].
- hilvan.gov.tr*. (2020). Hilvan Ekonomi ve Sanayi Durumu: <http://www.hilvan.gov.tr/sosya-ekonomik-yapi> [Erişim tarihi: 05.11.2020]
- Kümbetoğlu, B. (2008). Sosyoloji ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. B. Kümbetoğlu içinde, *Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (s. 2). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Topsak, F. (2015). Mevsimlik tarım işçiliği. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi*, 1-20.
- trthaber.com*. (2020). <https://www.trthaber.com/haber/ekonomi/tarim-iscilerinin-gunluk-ucreti-artti-463540.html>, [Erişim tarihi: 21.11.2020].
- Tümertekin, E., ve Özgüç, N. (2016). *Ekonomik coğrafya küreselleşme ve kalkınma*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Yıldırac, N. (2003). Türkiye’de gezici ve geçici kadın tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşulları ve sorunları. *Tarım İş Sendikası*, 4.



EXTENDED SUMMARY

Purpose

The main purpose of this research is to draw attention to the problems of seasonal agricultural workers with the example of Hilvan District. For this purpose in addition to the basic question of the research, it is to reveal the gender distribution, education level, monthly income and the general reasons that push the workers to do this job. The research consists of four parts. In the first part, information about agriculture and Hilvan district are given. In the second part, the responses of the agricultural workers to the questionnaire were evaluated in the third part, while the answers of the agricultural workers to the questionnaire were evaluated in the second part. In the fourth part, discussions were made on the problems raised in the face-to-face interviews, and the results and suggestions were mentioned.

Method

In this study, qualitative and quantitative method, that is, mixed method was used. As a qualitative method, in-depth face-to-face interviews were conducted by visiting households of seasonal agricultural workers. The quantitative research method consists of a questionnaire form consisting of 25 questions applied to 100 people. The study was strengthened by photographs obtained from seasonal agricultural workers.

Since the aim of the study is to reveal the living conditions and health conditions of seasonal agricultural workers during the working process with their own views, rather than collecting frequency information about existing situations, it was found more appropriate to conduct it with a qualitative research method

Findings, Conclusion and Discussion

This study was carried out on seasonal agricultural workers, who generally joined agriculture through temporary migrations in Hilvan district of Şanlıurfa Province. The data obtained in this study seasonal agricultural workers in most of the Southeast Anatolia region in Turkey can be summarized in this way; since education leads to a rapid and continuous increase in income and affects the qualifications and lifestyle of the population, investment priority should be allocated to education. Moreover, it is revealed that the areas where they meet their toilet needs are not suitable for health at all. Housing in container houses instead of tents is both safer in terms of health and very important in terms of meeting the electricity needs of the workers. With this study, it has been revealed that seasonal agricultural workers are employed with low wages, cannot get their wages on time, face many health problems, transport vehicles and accommodation areas are not safe, and nutrition and hygiene measures are insufficient.