

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Volume : 7 Issue : 14



www.ijoses.com



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

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

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

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir. Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi’ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve gibi benzerlik programları ile benzerlik ve intihal kontrolünden geçirilir. % 25’in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda intihale ve %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

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

Kapak Resmi: Eğitim sayı içeriği ile ilgili görseller

**Editör / Editor**

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

Alan Editörleri / Fields Editors

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

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Aykut E. BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye



Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Margaret A. PRICE	Texas Tech Üniversitesi	ABD
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırğızıatan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırğızistan
Doç. Dr. Mehmet Ali KARAMAN	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur
Doç. Dr. Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri****Gürsoy ŞAHİN**

II. Meşrutiyet Döneminde Meclis-i Âyan'da Hukukçu Bir Portre: Yorgiyadis Efendi ve Meclis-i Âyan'da İlk Ceza

137 – 153

•

Ramazan KAYA & Büşra KAHVECİ GÜL

Lisans Programlarındaki Tarih Derslerinde Birinci El Kaynakların Kullanım Durumu

154 – 174

•

Yüksel KAŞTAN

Atatürk Dönemi Tarım Alanında Devletçilik Uygulamaları ve Antalya

175 – 194

•

Ayşe TÜREL HEINRICHS & Hilmi DEMİRKAYA

Google Earth'ün Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı ve Tutumlara Etkisi

195 – 207

Canan OLPAK KOÇ

Tanzimat Şiiri Örneklerinden Yola Çıkılarak Dönemin Çocuk Algısını Keşfetmek

208 – 218

•

Fulya ZORLU

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Modelinin Uzaktan Eğitim Ortamlarında Uygulanmasına Yönelik Görüş ve Önerilerinin İncelenmesi

219 – 232

•

Osman BİRGİN & Kayhan DEMİRÖREN

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Basit Görsel ve Cebirsel İfadeler Konusundaki Hata ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi

233 – 247



II. Meşrutiyet Döneminde Meclis-i Âyan'da Hukukçu Bir Portre: Yorgiyadis Efendi ve Meclis-i Âyan'da İlk Ceza

A Jurist Portrait in Senate (Meclis-i Âyan) during the Second Constitutional Period: Yorgiyadis Efendi and the First Punishment in Senate (Meclis-i Âyan)

Gürsoy Şahin*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı II. Meşrutiyet döneminde Meclis-i Âyan üyesi olarak atanan Nikolaki Yorgiyadis Efendi'nin hayatı, siyasi faaliyetleri ve Meclis-i Âyan'da aldığı ilk cezayı irdelemektir. Yorgiyadis Efendi 1844 yılında Girit'in Galos Kazasında doğmuştur. 1854'ten itibaren Atina ve İstanbul'da eğitim almıştır. Bilahare Almanya'ya giderek hukuk eğitimi görmüş, burada hukuk doktorasını tamamlamıştır. Mahkeme kâtipliği ile başladığı kariyerinde İstanbul'da Mahkeme-i Ticaret-i Bahriye Reisliği, Mahkeme-i Temyiz-i Hukuk Dairesi üyeliği gibi çeşitli görevlerde bulunmuştur. 28 Ağustos 1907'de atandığı Sisam Beyliği görevinden aynı yılın 26 Aralık tarihinde ayrılmak zorunda kalmış, ardından Şura-yı Devlet üyeliğine tayin edilmiştir. 16 Aralık 1908 tarihinde Meclis-i Âyan üyeliğine atanan Yorgiyadis Efendi 9 Haziran 1915'te ölene kadar bu görevine devam etmiştir.

Rum kökenli olan Yorgiyadis Efendi'nin Türk parlamento tarihinde farklı bir yeri bulunmaktadır. Zira Meclis-i Âyan'ın iki yasama dönemi içinde kınama (takbih) cezası alan tek isimdir. Yorgiyadis Efendi'nin diğer bir özelliği ise Meclis-i Âyan'da bir grup oluşturamayan Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın görüşleri doğrultusunda hareket etmesidir.

Makalede, sıra dışı bir portre olarak nitelendirilebilecek Yorgiyadis Efendi'nin özellikle ceza aldığı Meclis-i Âyan'daki konuşmaları ve tartışmaları değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel kaynaklarını Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşiv Belgeleri ile Meclis-i Âyan ve Meclis-i Mebûsan Zabıt Cerideleri oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: II. Meşrutiyet, Meclis-i Âyan, Nikolaki Yorgiyadis, Kınama, Ceza

Abstract

The main purpose of this study was to examine life of Nikolaki Yorgiyadis Efendi appointed as a member of Senate (Meclis-i Âyan) during the Second Constitutional Period, his political activities, and his first punishment in Senate (Meclis-i Âyan). Yorgiyadis Efendi was born in Galos District of Crete in 1844. From 1854, he received education in Athens and İstanbul. Afterwards, he went to Germany to have legal education and completed his PhD in law there. He started working as a clerk of the court, and he had different duties such as Head of Maritime Commercial Court (Mahkeme-i Ticaret-i Bahriye Reisliği) and a member of Supreme Court of Appeal (Mahkeme-i Temyiz-i Hukuk Dairesi) in İstanbul. He had to leave from the duty of Sisam governor that he was assigned on 28 August 1907 in the same year on 26 December. After that, he was appointed to the membership of Council of State (Şura-yı Devlet). Yorgiyadis Efendi was appointed to the membership of Senate (Meclis-i Âyan) on 16 December 1908 and carried out this duty until he died on 9 June 1915.

Yorgiyadis Efendi who was of Greek-origin had a different place in Turkish parliamentary history because he was the only person who was reprimanded in two legislative sessions of Senate (Meclis-i Âyan). Another feature of Yorgiyadis Efendi was that he acted upon the ideas of Hürriyet ve İtilaf Fırkası which could not have a group in Senate (Meclis-i Âyan).

This article evaluated especially the speeches and discussions of Yorgiyadis Efendi, who could be described as an unusual portrait, in Senate (Meclis-i Âyan) due to which he was punished. The main sources of the study were Ottoman Archive Documents of the Presidency, and the Official Records of Senate (Meclis-i Âyan) and First Turkish Parliament.

Keywords: The Second Constitutional Period, Senate (Meclis-i Âyan), Nikolaki Yorgiyadis, reprimand, punishment

* (Prof. Dr.); Afyon Kocatepe Üniversitesi, gsahin@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7817-2043

Extended Summary

Purpose and Significance:

The main purpose of this study was to examine life of Nikolaki Yorgiyadis Efendi appointed as a member of Senate (Meclis-i Âyan) during the Second Constitutional Period, his political activities, and his first punishment in Senate (Meclis-i Âyan). Yorgiyadis Efendi was born in Galos District of Crete in 1844. From 1854, he received education in Athens and İstanbul. Afterwards, he went to Germany to have legal education and completed his PhD in law there. He started working as a clerk of the court, and he had different duties such as Head of Maritime Commercial Court (Mahkeme-i Ticaret-i Bahriye Reisliği) and a member of Supreme Court of Appeal (Mahkeme-i Temyiz-i Hukuk Dairesi) in İstanbul. He had to leave from the duty of Sisam governor that he was assigned on 28 August 1907 in the same year on 26 December. After that, he was appointed to the membership of Council of State (Şura-yı Devlet). Yorgiyadis Efendi was appointed to the membership of Senate (Meclis-i Âyan) on 16 December 1908 and carried out this duty until he died on 9 June 1915.

Methodology:

Yorgiyadis Efendi who was of Greek-origin had a different place in Turkish parliamentary history because he was the only person who was reprimanded in two legislative sessions of Senate (Meclis-i Âyan). Another feature of Yorgiyadis Efendi was that he acted upon the ideas of Hürriyet ve İtilaf Fırkası which could not have a group in Senate (Meclis-i Âyan). This article evaluated especially the speeches and discussions of Yorgiyadis Efendi, who could be described as an unusual portrait, in Senate (Meclis-i Âyan) due to which he was punished. The main sources of the study were Ottoman Archive Documents of the Presidency, and the Official Records of Senate (Meclis-i Âyan) and First Turkish Parliament.

Results and discussion:

His sharp words and statements about procedure during the negotiations in Senate (Meclis-i Âyan) were sometimes met with reaction. Principally, members of Senate (Meclis-i Âyan) and the First Turkish Parliament could often criticize each other with sharp words during the Second Constitutional Period. While the members of Senate (Meclis-i Âyan) belittled the First Turkish Parliament, the deputies labelled Senate (Meclis-i Âyan) as a body that was not representative of the public and was of second importance for the reason that they did not have their positions as a result of an election.

It is also possible to see this conflict between the parliaments in the statements of Yorgiyadis Efendi. In Senate (Meclis-i Âyan), the reason of the first punishment of Yorgiyadis Efendi was from his speech during the negotiations related to “*Kanûn-ı Esâsî tadilatına dair lâyiha-i kanuniyye* (Constitutional Amendment Legislative Proposal of 1876)” on 17 May 1910. Even though Sait Pasha the Chairman of Senate (Meclis-i Âyan) stated that the negotiations ended, Yorgiyadis Efendi insistently tried to continue his speech. Upon this attitude, the Chairman Sait Pasha persisted in warning, however, Yorgiyadis Efendi maintained to defend his own truths without paying attention to these warnings. As a result of the voting realized in Senate (Meclis-i Âyan) in accordance with the 65th article of the House Regulations, he was reprimanded.

Another punishment given to Yorgiyadis Efendi was due to his comments and attitudes during the negotiations related to the legislative proposal about the participation of Ziraat Bank in the stock certificates to be issued by National Bank to be established in Aydın. Yorgiyadis Efendi took the floor in the session of Senate (Meclis-i Âyan) dated 11 July, 1914, and he dissented against Ziraat Bank’s purchasing a part amounting twenty-five thousand liras of the stock certificates to be issued by National Bank to be established with a capital of fifty thousand liras in Aydın according to the legislative proposal. He asserted that Ziraat Bank was a public bank and a new bank could not be established with the money belonging to the public. Upon Yorgiyadis Efendi’s statements that there was no need to discuss this law and the legislative proposal needed to be thrown out, this speech was reflected in newspapers.

Yorgiyadis Efendi's this speech reported in newspapers disturbed the members of Senate (Meclis-i Âyan) and the Chairman Sait Pasha. Some members of Senate (Meclis-i Âyan) stated that the words uttered were very hard and they could even be regarded as an insult. They expressed that these hard words humiliated not only Senate (Meclis-i Âyan) but also the First Turkish Parliament and that nobody had the right to do this. Yorgiyadis Efendi who did not pay attention to the warnings of the Chairman Sait Pasha and tried insistently to speak during the negotiations about the issue made a statement to the committee. In his statement, he stated that he spoke within the frame of law and these words could be accepted or rejected by the committee. Consequently, the punishments of reprimand and absence from the parliament given to Yorgiyadis Efendi in accordance with the 66th article of the House Regulations were accepted by the Senate (Meclis-i Âyan) committee by a large majority.

Conclusion:

The punishments given reveal that, during the Second Constitutional Period, even though the members of Senate (Meclis-i Âyan) occasionally criticised the members of the First Turkish Parliament, they acted carefully about protecting the prestige of the parliament in the eyes of the public and likewise show that there were not any reservations expressed. On the other hand, it also indicates that insistent and partly insulting attitudes of Yorgiyadis Efendi, who came to the forefront with his jurist identity, in the issues that he believed drew reactions in Senate (Meclis-i Âyan).

Giriş

Osmanlı Devleti'nde 23 Aralık 1876'da Sultan II. Abdülhamid'in kararıyla yürürlüğe giren Kanûn-ı Esâsî'ye göre, Meclis-i Umûmi adlı bir Osmanlı parlamentosu oluşturulacaktı. Bu parlamentonun bir kanadını padişahın tayin ettiği üyelerden meydana gelen Meclis-i Âyan, diğer kanadını ise halkın seçtiği mebuslardan oluşan Meclis-i Mebûsan teşkil ediyordu. Meclis-i Mebûsan'ın mebus sayısı 130 kişi olup bunun 80'i Müslüman, 50'si gayrimüslimdi. Kanûn-ı Esâsî'ye göre ülkedeki her 50.000 kişilik erkek nüfus için bir mebus seçilecekti. Mebus olacakların otuz yaşını doldurması, medenî haklarını ve itibarını kaybetmemesi, yabancı devletlerin imtiyazına sahip olmayan ve Türkçe bilen Osmanlı tabiiyetine sahip kişiler arasından gizli oyla belirlenmesi esasları kabul edildi (Akyıldız, 2003b, s. 245). Parlamentonun Meclis-i Âyan kısmına ise padişah tarafından güvenilir, kırk yaşını doldurmuş, devlete yaptığı hizmetlerden dolayı tanınan, hükümet üyeliği yapmış kişiler ile elçi, vali, patrik, haham ve üst rütbeli askerler arasından seçilen kişilerin atanması yasal yükümlülüktü. Üyeler seçilirken sadrazamın önerileri de dikkate alınırdu (Akyıldız, 2003a, s. 243).

Meclis-i Âyan üyeliklerine I. Meşrutiyet döneminde (Mart 1877-Nisan 1880) 51, II. Meşrutiyet döneminde (Aralık 1908-Eylül 1919) ise 95 atama yapılmıştı. Birinci dönemde atanan azalardan 12'si, ikinci dönemde ise 18'i gayrimüslimdi (Güneş, 1997, s. 8-9; Akyıldız, 2003a, s. 244; Kunalp, 1999, s. xxi, 21-22).

Araştırma konusunu oluşturan Nikolaki Yorgiyadis Efendi (1844-1915), Meclis-i Âyan'ın Rum kökenli üyelerinden olup sıra dışı ve ilgi çekici kişiliğiyle Türk parlamento tarihinde farklı bir yere sahipti¹. Meclis-i Âyan'ın iki yasama dönemi içinde Dahili Nizamnamenin 65. maddesi gereğince kınama (takbih) cezasıyla cezalandırılan tek örnektir. Meclis-i Âyan başkanı tarafından cezası ilan edilerek kendisine açık bir şekilde disiplin cezası uygulanan Yorgiyadis Efendi, meclis kayıtlarına bu şekilde disiplin cezası alan ilk parlamenter olarak geçmiştir (Demirci, 2006, s. 165).

¹ Kaynaklarda kimi zaman "Yorgi/Yorgaki Yorgiyadis" bazen "Yorgiyadi" "Georgias Ph. Georgiadis" olarak zikredilmektedir (BOA, BEO, 195/14586, H-20-10-1310). Ancak sicil kaydında "Nicolaki Yorgiyadis" olarak kaydedilmiştir. (BOA, DH.SAİDd., 2/466, H-29-12-1260; BOA, Y.EE., 36/46, H-21-06-1307; Güneş, 1997, s. 141; Balta, 2009, s. 274).

Çalışmada Yorgiyadis Efendi'nin ceza almasına sebep olan bu konuşmaların Meclis-i Âyan ve Meclis-i Mebûsan arasında yarattığı gerilim irdelenmiş, bu şekilde Yorgiyadis Efendi'nin cezası üzerinden iki meclis arasındaki tartışmalar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yorgiyadis Efendi'nin Eğitimi ve Memuriyetleri

Nikolaki Yorgiyadis Efendi, 1844 yılında Girit'in Galos Kazasına bağlı Portariye (Potarye-Portarya) köyünde doğmuştur. Tüccardan Filipa Yorgiyadi Efendi'nin oğludur. 1854'te Atina'ya giderek yedi yıl boyunca burada eğitim görmüş, ardından İstanbul'da Beyoğlu'ndaki İngiliz okuluna devam etmiştir. Bilahare Almanya'ya giderek Heidelberg Üniversitesinde hukuk eğitimi görmüş, Berlin ve Münih üniversitelerinde eğitimine devam ederek hukuk alanında doktorasını tamamlamıştır (BOA, Y.EE., 36/46, H-21-06-1307). Yorgiyadis Efendi Rumca, Türkçe, Fransızca, Almanca ve İngilizce bilmektedir (Güneş, 1997, s. 141).

Yorgiyadis Efendi, Rum Patrikhanesi Mahkeme Başkâtibi olarak başladığı görevini üç yıl kadar sürdürmüştür. 1867-1868 yılında (1284 H.) İkinci Ticaret Mahkemesi azalığı, ardından Girit Menafî Sandığı Müdür Muavinliği görevinde bulunmuştur. 13 Ekim 1869'da yirmi beş yaşında Divan-ı Ahkâmı Adliye Mahkeme-i Temyiz Hukuk Dairesi Kâtipliği'ne geçmiştir. Kasım 1869'da Ticaret Meclisi Üyesi olmuştur (BOA, DH.SAİDd., 2/466, H-29-12-1260; BOA, Y.EE., 36/46, H-21-06-1307). İstanbul Birinci ve İkinci Ticaret Mahkemesi, Mahkeme-i Ticaret-i Bahriye Reisliği, Mahkeme-i Temyiz-i Hukuk Dairesi üyeliği gibi çeşitli görevlerde de bulunmuştur (Güneş, 1997, s. 141).

Atandığı görevler sırasında yetenekleriyle kendisini gösteren Yorgiyadis Efendi'nin çalışmaları dönemin Adliye Nazırı Ahmed Cevdet Paşa (Halaçoğlu - Aydın, 1993, s. 443-450) tarafından da takdir edilmiş ve 8 Temmuz 1882 tarihinde kendisinin "*adli işler konusunda bilgisinin tam olduğu*" ifade edilmiştir (BOA, DH.SAİDd., 2/466, H-29-12-1260). Yorgiyadis Efendi'nin görevlerinde gösterdiği başarılar sebebiyle terfi ve taltif edildiği görülmektedir. Örneğin 28 Ocak 1900 tarihinde Mahkeme-i Temyiz azalığı görevini sürdürdüğü sırada rütbe-i ulâ sınıf-ı sanisi, sınıf-ı evvele yükseltilmiştir (BOA, İ.TAL., 200/5, H-26-09-1317).

Yorgiyadis Efendi'nin atandığı önemli görevlerden bir diğeri Sisam Beyliğidir. Kostantin Karatodori'nin olaylı bir şekilde Sisam Beyi görevinden alınmasından sonra 28 Ağustos 1907 tarihinde Yorgiyadis Efendi Sisam Beyi olarak atanmıştır (BOA, İ.MTZ.SM., 8/ 235, H-19-07-1325; BOA, A.MTZ.SM., 4/146, H-15-08-1325). Ancak Sofulis Partisi'nin ada yönetimindeki kontrol ve nüfuzunu kırmaya yönelik faaliyetlerine karşılık artan tepkiler üzerine 26 Aralık 1907'de görevinden alınmış yerine Şurâ-yı Devlet Mülkiye Dairesi üyelerinden Kopas Efendi tayin edilmiştir (Örenç, 1995, s.141-145).

Sisam Beyliği görevinden alınan Yorgiyadis Efendi, Şurâ-yı Devlet azalığına tayin edilmiştir (BOA, Y.A.RES., 152/1, H-26-11-1325; Demirci, 2006, s. 74)². Yorgiyadis Efendi'nin Şurâ-yı Devlet azalığı devam ederken 16 Aralık 1908 tarihinde³ Meclis-i Âyan üyesi olarak atanmıştır. Aynı yazıda Mülkiye Dairesi Reisi Sahib Bey, azadan Mavroyani Bey ve Bohor Bey'in Meclis-i Âyan azalığına tayin edildikleri de bildirilmektedir. (BOA, ŞD., 3197/49, H-22-11-1326).

Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Âyan'daki Söylemleri ve Meclisteki Tepkiler

Yorgiyadis Efendi, 16 Aralık 1908 tarihinde Meclis-i Âyan üyeliğine atanmış, birinci ve ikinci dönemlerde Meclis-i Âyan üyesi olarak görev yapmış, üçüncü dönemde de 9 Haziran 1915'de hayatını kaybedene kadar görevini sürdürmüştür (Demirci, 2006, s. 458, 494; Kunalp, 1999, s. 125; Osmanlı 2ci Meşrutiyet Dönemi, s. 17). Yorgiyadis Efendi, Meclis-i Âyan'da birinci, ikinci ve üçüncü dönemlerde hemen her konuda müzakerelerde söz almış, hukukçu kimliği ile değerlendirmelerde bulunmuş, görev aldığı alanlarda birikimini ortaya koymuştur. Örneğin 21 Ocak 1909 (H-28-12-1326) tarihli Sadaret mektubi kalemli

² Diğer bir belgede Sisam Beyliğinden Şura-yı Devlet Mülkiye Dairesi azalığına tayin edilen Yorgiyadis Efendi'nin maaşına zam yapılması gerektiği ifade edilmektedir (BOA, İ.HUS., 164/84, H-25-02-1326).

³ A. Demirci, çalışmasında atanma tarihini 15 Aralık 1908 olarak kaydetmektedir (2006, s. 458, 494). Ancak Şura-yı Devlet belgesinde tarih 16 Aralık 1908 olarak kaydedilmiştir (BOA, ŞD., 3197/49, H-22-11-1326 / 3 Kanunuevvel 1334).

yazısına göre uluslararası meselelerin sulh çerçevesinde halli ve çözüme kavuşturulmasına dair Lahey'de imzalanan 27 Temmuz 1907 tarihli mukavelenamenin yirmi üçüncü maddesi gereğince mukaveleyi imzalayan devletlerin üç ay içerisinde Lahey'e giderek gerekli görüşmeleri gerçekleştirmeleri zorunlu olduğundan Osmanlı Devleti'nin Lahey'e gönderdiği heyette Meclis-i Âyan azasından Yorgiyadis Efendi de yer almıştır. Heyetin diğer üyeleri Adliye Nazırı Refik Bey, Ticaret ve Nafia Nazırı Kapril Efendi, Roma Sefiri Hakkı Bey'dir (BOA, BEO, 3476/260695, H-28-12-1326)⁴.

Yorgiyadis Efendi'nin en dikkat çekici özelliklerinden birisi Sultan II. Abdülhamid'e olan yakınlığıdır. Bu özelliğine dayandırılarak dile getirilen bir görüşe göre Sultan II. Abdülhamid'in tahttan indirilerek yerine Veliâhd Mehmed Reşad'ın geçirilmesi ile ilgili Meclis-i Milli görüşmeleri sırasında Yorgiyadis Efendi tepki göstererek “*yazıktır, günahıdır*” diye bağırmıştır. Ancak kaynaklarda bu konuda bir netlik bulunmamaktadır (Demirci, 2006, s.172)⁵. Yorgiyadis Efendi'nin diğer bir özelliği ise Meclis-i Âyan'da bir grup oluşturamayan Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın görüşleri doğrultusunda hareket etmesidir (Demirci, 2006, s.163, 494).

Yorgiyadis Efendi'nin araştırma konusu olarak seçilmesinin sebebi kendisinin Meclis-i Âyan'ın iki yasama dönemi içinde kınama (takbih) cezası alan tek isim olmasıdır. Kendisinin Meclis-i Âyan müzakerelerindeki sert üslubu ve usul ile ilgili sözleri zaman zaman tepkiyle karşılanmıştır. Esasen II. Meşrutiyet döneminde Meclis-i Mebûsan ve Meclis-i Âyan üyeleri kimi zaman birbirlerini sert bir şekilde eleştirebilmişlerdir. Meclis-i Âyan üyeleri Meclis-i Mebûsan'ı küçümsemiş, mebuslar ise Meclis-i Âyan üyelerini seçimle gelmedikleri için halkın temsilcisi olmayan bir organ olarak değerlendirmişlerdir (Akyıldız, 2003a, s. 244).

Meclisler arasındaki bu çatışma Yorgiyadis Efendi'nin konuşmalarında da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin 3 Şubat 1910 (21 Kânunusani 1325) tarihinde “*Kanûn-ı Esâsî tadilâtının süratle intacı hakkında Meclis-i Mebûsan Riyaseti tezkiresinin müzakeresi*” sırasında Yorgiyadis Efendi'nin konuşmaları, Meclis-i Mebûsan'da ciddi bir tepkiyle karşılanmıştır. Şöyle ki ilk olarak söz konusu tezkire Meclis-i Âyan'da okunmuş ve bilahare usul ile ilgili müzakereler başlamıştır. Usulle ilgili müzakereler yapılırken Mehmet Galip Bey tezkirenin Heyet-i Umûmiyyeden önce Encümene gitmesini talep etmiştir. Ancak Raif Paşa bunun kanuna uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu tartışmalar sırasında Yorgiyadis Efendi tezkirenin iade edilmesinin gerekli olduğunu savunmuştur. Zira ona göre Meclis-i Mebûsan'ın bu teklifi meclisin vazifeleri dışındadır. Yorgiyadis, kanunu düzenlemek gerekli ise bunun Meclis-i Âyan'ın görevi olduğunu savunmuştur. Meclis-i Mebûsan'ın bunu hatırlatmaya yetkisinin olmadığını, bunun kabul edilemez bir şey olduğunu belirtmiş, Meclis-i Mebûsan tezkiresinin zarfıyla birlikte Meclis-i Mebûsan Başkanlığına iadesini teklif etmiştir.

Besarya Efendi bu konuda Yorgiyadis Efendi'ye destek vermiş ve Meclis-i Mebûsan'ın usul dışında hareket ettiğini dile getirmiştir. Bu meyanda Meclis-i Mebûsan'dan gelen kâğıdın bir ultiatom gibi olduğunu, bu şekilde yazılmış olan bir tezkireyi Encümene havale etmenin, esası kabul etmek anlamına geleceğini dile getirmiştir. Besarya Efendi konuşmasında Osmanlı Devleti'nin kanuni heyetlerinin, Meclis-i Âyan ve Meclis-i Mebûsan olduğunu, anılan heyetlerin işlerinin de her vakit kanuni olması gerektiğini, kanuna dayanmayan usullere müsaade edilemeyeceğini ifade etmiştir. Besarya Efendi “*bu kâğıt, gayri kanunî bir şeydir. Meclis-i Mebûsan maatteessüf gayri kanunî bir muamelede bulunmuştur. Kanunî bir heyete gayri kanunî muamelâtta bulunmak, hissi hayretle telakki olunur. Otuz milyon Osmanlı için kanun yapan heyetin,*

⁴ Lahey Mahkeme-i Hakimesi Osmanlı Azalarından Hakkı Paşa'nın ibkasıyla, Gabriyel ve Yorgiyadis Efendilerin yerlerine 17 Şubat 1915 (H-02-03-1333) tarihinde Mahkeme-i Temyiz Reis-i Evveli Osman Bey ile İstanbul Mebusu Hallaçyan Efendiler tayin edilmiştir. (BOA, MV., 238/44, H-02-03-1333).

⁵ Meclis-i Mebûsan'daki 8 Şubat 1910 (26 Kanûnusani 1325) tarihli müzakerelerde Karesi Mebusu İbrahim Vasfi Efendi, “*Geçen sene Ayastefanos'da hakan-ı sâbıkın hal'i müzakeresinde Meclis-i Mebûsan, Meclis-i Umûmi halinde Âyanla beraber idi. Orada Yorgiyadis Efendinin esasen şiddetle Abdülhamit taraftarı olduğunu bilenler Yorgiyadis Efendi Meclisten tegayyüp eder etmez bulunduğu mahalli muhasara ettiler. İstanbul'a avdetine sureti katiyede mani oldular. Yorgiyadis Efendi işte böyle bir Yorgiyadis Efendidir. Ahvali sabıkası itibariyle Yorgiyadis Efendinin şiddetli bir Abdülhamit taraftarı olduğunu bütün Osmanlıların kâffesi bilir...*” sözlerini kullanmıştır (MMZC, 26 Kanûnusani 1325, s. 196-197).

kanunu bilmemesi tasavvur olunmaz bir keyfiyettir. İkincisi, bu gelen kâğıt gayri kanunî olduğundan, reddinden başka muamele yoksa da bu kâğıt gidecek, fakat bir hissi teessür ve teessüf yerinde kalacaktır. Çünkü bu devir ihtilaf zamanı değildir” demiştir.

Söz alan Yorgiyadis Efendi, Besarya Efendi'nin ifadelerine kimsenin itiraz etmeyeceğini bildirerek sözlerine “*bugün bize gelen kâğıda cevap verelim mi? Kendileri, vazifelerinin haricinde olan şeyi ifa etmekle, terbiyeye muhalefet etmiş olurlar. İşte Mebûsan tarafından vuku bulan teklifin, ahval ve terbiyeye muhalif olduğunun beyanı ile, kâğıdın iadesi lâzımdır. Hususâtı saireye dair beyanı efkâr lüzumsuzdur*” şeklinde devam etmiştir (MAZC, 21 Kânunusani 1325 (1909), s. 269-271).

Bohor Efendi bu hususta Yorgiyadis ve Besarya Efendilere katılmamıştır. Bohor Efendi, Heyet-i Mebusân'ın uyarısının, kanuna aykırı olduğundan bahsedildiğini, ancak kendisinin mevcut kanunlarda buna engel olacak bir madde görmediğini bildirmiştir. Keza Yorgiyadis Efendi'nin “*Heyet-i Mebûsan'ın ihtarı terbiyeye de muhaliftir*” demesine tepki göstermiştir. Bunun üzerine Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, “*Öyle söz söylendi mi? Burada durumuz*” deyince Yorgiyadis Efendi “*Vazifesini bilmeyen terbiyesizlik eder*” demiştir.

Bu konuşmalar üzerine Reis Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi'ye o sözü söyleyip söylemediğini tekrar sormuş Yorgiyadis Efendi, “*Terbiyeye mugayirdir. Çünkü vazifeyi, usûlü devlet ve içtimaiyyeyi bilmemektir*” dediğini bildirmiştir (MAZC, 21 Kânunusani 1325 (1909), s. 271). Bohor Efendi, Yorgiyadis Efendi'ye sarf ettiği sözler sebebiyle tepki gösterince Reis Sait Paşa da söze karışıp Yorgiyadis Efendi'nin “*terbiyesizdir*” sözünü işitmediğini, çevresindekilere sorduğunda onların da işitmediklerini ifade ettiklerini, ancak Yorgiyadis'in bu sözcüğü kullandığını itiraf ettiğini kaydetmiştir (MAZC, 21 Kânunusani 1325 (1909), s. 271-272).

Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Âyan'daki konuşmaları 5 Şubat 1910 (23 Kânunusani 1325) tarihinde Meclis-i Mebûsan'da gündeme gelmiştir. Erzurum mebusu Ohannes Varteks Efendi söz alarak Kanûn-ı Esâsî'nin ilgili maddelerinin bir an evvel müzakeresinin tamamlanarak uygulamaya konulması için Meclis-i Âyan'a müracaat edildiği sırada Yorgiyadis Efendi'nin söylediği sözleri hatırlatarak bu sözlerin kabul edilemez olduğunu, buna karşı cevap verilmesi gerektiğini savunmuştur (MMZC, 23 Kânunusani 1325, s. 118). Karesi Mebusu İbrahim Vasfi Efendi de “*Biz kendi şahıslarımız hakkında hareket etmiyoruz. Umum millet hakkında hareket ediyoruz*” diyerek Ohannes Varteks Efendi'ye destek olmuştur (MMZC, 23 Kânunusani 1325, s. 118).

Gümülcine Mebusu İsmail Hakkı Bey, dedikodu ile meşgul olunmamasını, buna karşı verilecek cevabın sükût olduğunu söyleyince Ohannes Varteks Efendi “*mademki Millet'in vekilleriyiz ve hâkimiyeti milliyeye bizde mevcuttur; mademki Meclis-i Âyan, Zâtı Şâhâne tarafından intihap olunmuştur, Zâtı Şâhâne, bize taarruz eden bu zâtın terbiyesini vermeyi düşünsün*” ifadelerini kullanmıştır (MMZC, 23 Kânunusani 1325, s. 118). Meclis-i Mebûsan Reisi Ahmet Rıza Bey ise Âyandan bir kişinin Mebûsan Heyetine karşı söylediği münasebetsiz bir sözü zaten Âyan Reisinin de reddettiğinden bunu uzatmaya gerek olmadığını ifade etmiştir. Ancak Ohannes Varteks Efendi “*bu sözü kabul ederseniz, o millete lâyük vekiller olmadığımızı ispat etmiş oluruz*” diyerek karşılık vermiştir (MMZC, 23 Kânunusani 1325, s. 118).

Anlaşılan o ki bu mesele Meclis-i Mebûsan'ın gündemini fazlasıyla meşgul etmiştir. Zira mesele 7 Şubat 1910 (26 Kânunusani 1325) tarihinde Biga Mebusu Dr. Arif İsmet Bey, Erzurum Mebusu Ohannes Varteks ve Kudüs Mebusu Hafız Es-Said Efendilerin “*Meclis-i Mebûsan'a karşı tefevvühatı lisaniyede bulunan Meclis-i Âyan azasından Yorgiyadis Efendinin Heyet-i Âyan huzurunda tarziye vermesi ve sözünü geri alması esbabının istikmalî keyfiyetinin Âyan Riyasetine tevdiini nâtk tavrileri*” dolayısıyla yeniden gündeme gelmiştir (MMZC, 26 Kânunusani 1325, s. 194).

Ahmet Rıza Bey'in başkanlığında toplanan Meclisi Mebûsan'a Biga Mebusu Dr. Arif İsmet, Erzurum Mebusu Ohannes Varteks imzalarıyla sunulan tahrir şu şekildedir;

“Tahkikatı âcizanemize göre Âyandan Yorgiyadis Efendi geçen gün Heyet-i Âyanda Meclisi Mebûsana karşı tefevvühüne mücaheret eylediği “terbiyesiz” lafzından dolayı sözünü geri alması hakkında Heyeti Müşârünileyhânın ihtarını kabul etmemiş ve şüphesiz bu muamele-i mütecavizane ve haysiyet şikenane otuz milyon Osmanlının mümessili namus ve haysiyeti olan Meclisin izzetinefsini cerîhadar eylemiştir. Binaenaleyh mumaileyh Yorgiyadis Efendiye Heyet-i Âyan huzurunda tarziye verdirilmesi esbabını istikmal etmek üzere Âyan Riyasetine tevdiî keyfiyet edilmesine karar ısdarını teklif eyleriz”.

Takrire imza atan Kudüs Mebusu Hafız Es-Said Efendi “Yorgiyadis Efendi'nin Millet Mebuslarını terbiyesizlikle itham etmesinin caiz olmadığını, ekseriyetle Yorgiyadis Efendinin sözünü geri almasına karar verildiği halde karara karşı gelerek sözünü geri almadığını” bildirmiştir. Hafız Es-Said Efendi, Meclis-i Mebûsan aleyhine sarf olunan yakışsız sözleri şiddetle reddetmiş, Âyan Heyeti'nin ilk genel toplantısında Yorgiyadis Efendi'nin alenen sözünü geriye almasının sağlanması için Âyan Reisliği nezdinde ısrarcı olunmasını istemiştir.

Mamuretülaziz Mebusu Asım Bey, bu meselenin daha önceki toplantıda ele alındığını ancak reddedildiğini dile getirmesi üzerine Erzurum mebusu Ohannes Varteks Efendi “Bu sözleri siz yutabilirsiniz. Elli bin Erzurumlu Osmanlı namına ben yutamam. Elli bin Erzurumlunun intihabını haizim. İzahat vereceğim” diye tepki göstermiştir. Ohannes Varteks Efendi “Bir sözdür söylenmiş, kapatılsın diyenlere ben büsbütün muterizim. Eski hatır zamanları geçti. Eğer böyle bir vakitte o kadar işlerimiz vardır, bununla meşgul olamayız diye otuz milyon ahalinin 280 vekilleri sükût ederse, Osmanlılık namına müekkilleri buna sükût edecekler mi?” sorusunu yönelmiştir (MMZC, 26 Kânunusani 1325, s. 194-195). Takirde imzası bulunan Biga Mebusu Arif İsmet Bey ise “Yorgiyadis Efendi kimdir? Millet tarafından intihab edilmemiş bir zat. Umum Osmanlı milletinin mümessili haysiyet ve vekarı olan Meclis-i Mebûsan'a lisânî tarizi uzatıyor” diyerek Yorgiyadis Efendi'ye tepki göstermiştir (MMZC, 26 Kanûnusânî 1325, s. 196-197).

Sonuçta Biga Mebusu Dr. Arif İsmet, Erzurum Mebusu Ohannes Varteks ve Kudüs Mebusu Hafız Es-Said Efendi'nin; Meclisi Mebûsan'a karşı münasebetsiz konuşmalarda bulunan Meclis-i Âyan azasından Yorgiyadis Efendi'nin Heyet-i Âyan huzurunda özür dilemesi ve sözünü geri almasına dair verilen takrir oylamaya sunulmuş ve oylamaya katılan 82 kişiden 70'i takririn kabul edilmesi yönünde karar vermiştir (MMZC, 26 Kanûnusânî 1325, s. 212).

Takririn Meclis-i Mebûsan'da kabul edilmesi üzerine Meclis-i Âyan'a takriri içeren bir tezkere gönderilmiştir. Yorgiyadis Efendi'nin özür dilemesi gerektiğine dair takrir 10 Şubat 1910 (28 Kanûnusânî 1325)'da Meclis-i Âyan'da okunmuştur. Bu görüşmeler sırasında Damat Ferit Paşa Yorgiyadis Efendi'ye destek vermiş, sözün kasıtlı olarak söylenmediğini, ifadenin farklı şekilde değerlendirildiğini, bunun için ayrı bir işleme gerek olmadığını dile getirmiştir. Keza Fuad Paşa da Yorgiyadis Efendi'nin maksadının yanlış anlaşıldığını, özür dilemeye gerek olmadığını bildirmiştir. Hatta Meclisi Mebûsan'da da Âyan hakkında birçok şeyler söylendiğini fakat kötü maksatla söylenmediğine kanaat getirilerek özür istenmediğini dile getirmiştir. Meclis-i Âyan'daki tartışmaların uzamasını istemeyen Yorgiyadis Efendi sözlerinin yanlış anlaşıldığını beyan ederek özürlerini bildiren bir takrir vermiştir. Özür içeren takrir Meclis-i Âyan'da okunmuş ve söz konusu takrir Meclisi- i Mebûsan'a gönderilmiştir (MAZC, 28 Kanûnusânî 1325 (1909), s.293-295).

Yorgiyadis'in özür takriri Meclis-i Mebûsan'ın 10 Şubat 1910 (3 Şubat 1325) tarihli oturumunda okunmuştur. 9 Şubat 1910 (2 Şubat 1325) tarihli ve Meclis-i Âyan Reisi Sait imzasıyla Meclis-i Mebûsan Riyasetine gönderilen takirde; Âyandan Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Mebûsan hakkında söylediği sözden dolayı kendisinden izahat istendiği, bahsedilen sözün maksadının Meclis-i Mebûsan'dan gelen ihtarnamenin usule uygun olmadığını anlatmak olduğu, eğer başka bir mânâ ve özellikle Mebûsan Heyetine bir hakaret anlaşılmış ise o sözü tamamıyla geri aldığı alenen beyan ettiği bildirilmiştir (MMZC, 3 Şubat 1325, s. 343).

Yorgiyadis Efendi'nin Aldığı İlk Kınama Cezası

Yorgiyadis Efendi, ilk kınama cezasını “*Kanûn-ı Esâsî tadilatına dair lâyiha-i kanuniyye*” ile ilgili görüşmeler sırasında 17 Mayıs 1910 (4 Mayıs 1326) tarihli Meclis-i Âyan birleşiminde müzakereleri engellemek gerekçesiyle aldığı anlaşılmaktadır. Kanûn-ı Esâsî'nin tadilatına dair kanun layihası görüşmeleri 25 Nisan 1910 (12 Nisan 1326) tarihinde başlamış ve uzunca bir süre devam etmişti (MAZC, 12 Nisan 1326 (1910), s. 648). Yorgiyadis Efendi temel olarak meclisin Kanûn-ı Esâsî'yi değiştirmek amacıyla gönderilmiş bir meclis olmadığını, söz konusu değişikliklerin yapılmaması gerektiğini, çünkü Kanûn-ı Esâsî'nin vaktiyle düzenlenip neşredildiğini fakat uygulamaya konulmadığını ifade etmiştir (MAZC, 12 Nisan 1326 (1910), s.642). 3 Mayıs 1326 (16 Mayıs 1910) tarihli oturumda 69. ve 70. maddeler görüşülmüş, ardından 116.⁶ maddenin müzakeresine başlanmıştır. Bu madde “*Kanûn-ı Esâsî'nin herhangi bir maddesinin tadiline bir heyet lüzum görür ve sülûsan ekseriyetle diğer heyete gönderir de tasdik olunursa, irade-i seniyyeye iktiran eder*” şeklindedir. Anılan madde müzakere edilmiş, netice itibarıyla söz konusu maddelerle ilgili müzakereler Reis Sait Paşa'nın müdahalesiyle sona erdirilmiştir (MAZC, 3 Mayıs 1326 (1910), s. 5, 22).

17 Mayıs 1910 (4 Mayıs 1326) tarihli oturumda Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, Kanûn-ı Esâsî tadilatına dair layiha-i kanuniye ile ilgili olarak bir önceki müzakerenin bittiğini sonraki maddelerin müzakeresine devam edileceğini duyurmuştur. Bu müzakere sırasında Âyan üyelerinin büyük bir çoğunluğu müzakerelerin yeterli olduğuna dair kanaatlerini dile getirmişlerdir. Ancak Yorgiyadis Efendi bu düşüncede değildir. O, bir oldu bitti ile müzakerelerin geçştirilemeyeceğini savunmuştur. Bu meyanda oturum sırasında konuşmak için müsaade istemiş ve şunları dile getirmiştir; “*Böyle karar vermekle, Kanûn-ı Esâsî'de 60uncu maddenin kabul olunduğu anlaşılacak lazım gelir. Eğer bugün, dün yalnız filan efendinin teklif eylediği şeyler kabul edilmemiş denilecek olursa; demek olur ki o müzakereye hâlâ devam edilebilir. “Yok, yok” sesleri, Bunun için bugün bendeniz teklif edebilirim. Hiç olmazsa sülûsü, intihab ile olsun. Tamamiyle kestirmelidir. Çünkü teklifler reddedilmiştir, bu doğru. Fakat bugünkü teklifler üzerine müzakere cereyan edecek midir? Bu tayin olunmalıdır efendim*”(MAZC, 4 Mayıs 1326 (1910), s. 29).

Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, müzakerelerin devam etmeyeceğini çünkü esasın bittiğini bildirmiş, ardından diğer konulardaki müzakerelere geçilmiştir. Ancak Yorgiyadis Efendi, bu duruma muhalif hareket etmiş, yapılmak istenen değişiklikler konusunda Kanûn-ı Esâsî'nin Meclis-i Âyan'ı menettiğini dile getirerek “*yapılacak düzenlemeye daha iyidir demekle üyelerin başka bir sıfat*” aldığını, bu sıfatı da Kanûn-ı Esâsî'nin Meclis-i Âyan'a vermediğini bildirmiştir. Hatta yapılacak düzenleme ile Padişahın hukukuna girilmiş olduğunu savunmuştur. O, “*hâiz olmadığımız hukuku hâiz olduk zannediyoruz*” ifadelerini kullanmıştır. Bunun üzerine Reis Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi'ye tepki göstererek yapılan düzenlemede Padişahın hukukuna taarruz olunmadığını, Kanûn-ı Esâsî'ye aykırı hareket edilmediğini belirtmiştir (MAZC, 4 Mayıs 1326 (1910), s. 39). Yorgiyadis Efendi, çekincesini dile getirerek kanuna aykırı olan şeylere oy veremeyeceğini, meselenin müzakere edilmesinde ısrarcı olacağını bildirmiştir. Yorgiyadis'in bu tavrı Âyan üyeleri tarafından tepkiyle karşılanmış, Gazi Ahmet Muhtar Paşa ve Abdurrahman Efendi “*Meclisi kendileri idare buyursunlar da biz de yapacağımızı bilelim*” şeklinde Yorgiyadis Efendi'nin tutumuna karşı çıkmışlardır.

Bunun üzerine Musa Kâzım Efendi, meselenin gayet sade olduğunu, ortada iki teklifin bulunduğunu, birisinin Meclis-i Mebûsan'ın diğerinin ise Meclis-i Âyan Encümenin teklifi olduğunu bildirmiştir. Mevcut durumda öncelikle birisi oylamaya konulacak, kabul edilmezse diğer teklif oylamaya alınacaktır. O da kabul

⁶ Madde 116 – “*Kanûn-ı Esâsî'nin mevaddı mündericesinden bazılarının icabı hale ve vakte göre tagyir ve tadiline lüzumu sahih ve kat'i görüldüğü halde zikri atı şerait ile tadili caiz olabilir. Şöyle ki Heyet-i Vükelâ veya Heyet-i Âyan veya Heyet-i Mebusan tarafından iş bu tadile dair bir teklif vukubulduğu halde evvelâ Meclisi Mebusanda azayı mürettebenin sülûsan ekseriyetile kabul olunur ve kabul Meclis-i Âyan'ın kezalik sülûsan ekseriyetile tasdik edildikten sonra irade-i seniye dahi o merkezde sudur eder ise tadilâtı meşruha düsturülamel olur ve Kanûn-ı Esâsî'nin tadili teklif olunan bir maddesi berveçhi meşruh müzakeratı lâzimesinin icrasile irade-i seniyesinin suduruna kadar hüküm ve kuvvetini gaib etmeksizin meriyülicra tutulur*” (Kanûn-ı Esâsî, 1328, s. 24; Meclis-i Mebûsan, 1333, s. 29-30; Aydın, 2001, s. 328-330; Yamaç, 2014, s. 63; <https://www.anayasa.gen.tr/1876ke.htm> (Erişim Tarihi: 12.11.2020).

edilmezse aslı kalacaktır. Musa Kâzım Efendi sade bir meselenin neden uzatıldığını sorunca Besarya Efendi, bu tartışmaların iki sebepten kaynaklandığını, bunlardan birinin Dahili Nizamnâmenin uygulanmaması olduğunu yani bir azanın iki defadan fazla beyanda bulunmaması hususuna dikkat edilmediğini ifade etmiştir. İkinci sebep ise başkanlık makamı tarafından oylamaya müracaat edildiği sırada bir iki kişinin söz söylemeye başladığını, bu usulün yanlış olduğunu, oylamaya geçildikten sonra artık bir şey söylenmemesi gerektiğini, söylenecek şeylerin daha önceden dile getirilmesinin doğru olacağını bildirmiştir.

Yorgiyadis Efendi bu sözlere de itiraz ederek müzakereler sırasında konuşmaların olabileceğini, bu sırada vakit kaybedilebileceğini bildirmiştir. Musa Kazım Efendi, herkesin istediğini söyleyebileceğini, konuşma hürriyeti bulunduğunu⁷ fakat bir sözün otuz defa tekrar edilmesinin uygun olmadığını dile getirmiştir. Bu konuşmaların akabinde Reis Sait Paşa, “*Meclis-i Mebûsan’ın teklifini esasen kabul edenler el kaldırsınlar*” deyince Yorgiyadis Efendi tekrar sözü olduğunu bildirmiş, Reis’in kendisini men etmesi üzerine Yorgiyadis Efendi müzakerenin serbest olması gerektiğini ifade etmiştir. Reis Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi’ye uyarılarını sürdürmüş, Yorgiyadis Efendi yapılanın müzakere olmadığını, Sami Paşa’dan başkasının söz söylemediğini ifade etmiştir (MAZC, 4 Mayıs 1326 (1910), s. 41).

Yorgiyadis Efendi’nin bu tavrından sonra Reis Sait Paşa, Meclis-i Âyan’ın Dahili Nizamnâmenin 65.⁸ maddesini okutmuştur. Bu madde müzakereler sırasında meclisin huzurunu bozmakla ilgilidir. Maddede yazılı olan hususlardan gürültü çıkarmak ve müzakerelere devam edilmemesine yönelik bir ittifaka öncülük etmek gibi eylemlerin yapılmadığı ifade edilmiştir. Ancak Yorgiyadis Efendi’nin konuşmaktan men edildiği, ayrıca üçten fazla ihtar edildiği, buna rağmen kendisinin konuşmaya devam ettiği bildirmiştir. Bu sebeple, Heyet tarafından bu hareketin kınandığının (takbih olunduğunun) alenen kendilerine tebliği kararlaştırılmıştır.

Yorgiyadis Efendi kınama cezasına da itirazını sürdürmüş, kendisi hakkında bu maddenin uygulanmasının mümkün olmadığını savunmuştur. Zira uyarıları dikkate aldığını, Reis’in kendisini konuşmaktan men etmesi üzerine sustuğunu bildirmiştir. Madde ve maddenin oylanması hakkında müzakerenin devam edeceğini beklerken, birdenbire oylamaya geçildiğini ve kendisine kınama cezası verildiğini kaydetmiştir. Konuşmasına devam eden Yorgiyadis Efendi, kınamanın kendisine tatbik edilecek bir madde olmadığını, söylediklerinin hakikate uygun olmadığını ancak Heyet tarafından bildirilmesi halinde kabul edeceğini dile getirmiştir.

Reis Sait Paşa, kınama cezasının uygulanmasıyla ilgili bilgi vermiştir. Buna göre hakkında kınama teklifinde bulunulan kişi, suçsuz olduğunu (tebriye-i zimmet) açıklamak için söz söyleme hakkına sahiptir. Nitekim Yorgiyadis Efendi bu teklif üzerine açıklama yapmıştır. Eğer bu açıklama heyeti ikna ederse kınama cezasından vazgeçilmesi mümkün olacaktır. Ancak heyet açıklamaya rağmen ikna olmazsa doğal olarak ceza verilecektir. Oylanmanın el kaldırmak şeklinde yapılacağını açıklayan Reis Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi’nin suçsuz olduğunu ifade ettiği açıklamasının kabul edilip edilmediğini meclise sormuştur.

Meclis başkanının bu açıklamalarından sonra da Yorgiyadis Efendi itirazını sürdürmüş, suçsuz olduğunu ancak kendisini haklı göstermek için çalışmayacağını, kınama maddesinin kendisine uygulanamayacağını çünkü müzakerenin gerçekleşmediğini dile getirmiştir. Sonuç olarak Meclis-i Âyan

⁷ Osmanlı Devleti’nde kişi hak ve özgürlükleri hususunda Meşrutiyet döneminde çok önemli gelişmeler yaşandığı ifade edilmelidir (Kurnaz Şahin, 2014, s. 180).

⁸ Dokuzuncu Fesil

64. Madde: “Azadan biri bir meclisde iki defa ihtar muamelesini gördükten sonra üçüncü defa nizam ve intizama muhalif harekette bulunur ise, o gün tam-ı meclise kadar irad-ı kelamdan memnu olması Reis tarafından Hey’ete teklif olunup, Hey’etçe bu suretin kabul ve adem-i kabulü bilamüzakere ayağa kalkmak veya el kaldırmak suretiyle rey verilerek karargir olur”.

65. Madde: “Azadan herkim altmış dördüncü maddede muharrer olduğu veçhile irad-ı kelamdan memnu’ olduktan sonra yine tarik-i vazife-i şinasiyye avdet etmez, veya otuz gün müddet zarfında ayrı ayrı üç defa ihtar muamelesini görür veya Hey’et-i Umûmiyyede bir gürültü çıkarır veya Meclise devam edilmemek için bir ittifak akdi ne önyak olur veya azadan birkaç zatı tahkir ve tehdit eyler ise, hakkında takbih muamelesine karar verilir. Takbih muamelesi muhalif-i nizam ve intizam hareket eden aza hakkında ihtar muamelesinin icrası ile harekât vakıası Hey’et tarafından takbih olunduğunun alenen kendine beyanı ve bu halin meclisin zabıt ceridesine derci hususundan ibarettir”. (Kanûn-ı Esâsî (1328), Meclis-i Âyan Nizamnâme-i Dahilisi (MAND), s. 77).

Reisi Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin suçsuz olduğuna ilişkin açıklamasının heyetin kabul edip etmediğini tekrar sorumuştur. Bu sırada Yorgiyadis Efendi müzakereyi kolaylaştırmak için Meclisi terk etmiştir. Sait Paşa, Yorgiyadis'in meclisten çıktığını açıklayarak oylamayı tekrarlamış heyet Yorgiyadis Efendi'ye kınama cezası verilmesinin uygun olacağına karar vermiştir. Yorgiyadis Efendi'ye kınama cezası verildiği zabta geçmiş, geldiğinde kendisine de bu durumun açıklanacağı ifade edilmiştir (MAZC, 4 Mayıs 1326 (1910), s. 42).

Gabriel Noradonkiyan Efendi, yapılanın haksız bir muamele olduğunu söylemesi üzerine Besarya Efendi, meselenin bittiğini yalnız kendisinin bir konuda ısrar ile ricası olduğunu bildirerek bundan sonra Dahili Nizamnâme'ye uyulmasını yani bir madde veya bir mesele hakkında ikiden fazla söz söylenmemesini talep etmiştir. Buna karşılık Sami Paşa bunun olamayacağını, müzakere edilen meselenin mühim olduğunu, herkesin hatırına bir çok hususun geldiğini bildirmiştir.

Besarya Efendi müzakere edilen hususta konuşulacak konuların vaktiyle hatıra gelmesinin gerektiğini ifade etmişse de Sami Paşa "*hürriyet-i kelâm tahdit olunamaz*" diyerek Besarya Efendi'ye tepki göstermiştir. Besarya Efendi tekrar söz alarak Nizamnâme-i Dahilînin açık olduğunu Başkanlık makamı oylamaya geçtikten sonra söz söylemenin doğru olmadığını söylemiştir. Buna karşılık Süleyman Paşa, Nizamnâme-i Dahilînin söz konusu maddesinin okunmasını ve herkesin anlamasını isteyince Nuri Bey herkesin önünde olduğunu, oradan okunabileceğini zikretmiştir. Sonuçta Reis Sait Paşa oturuma ara vererek tartışmayı bitirmiştir (MAZC, 4 Mayıs 1326 (1910), s.42).

Yorgiyadis Efendi'nin İkinci Cezası; Aydın Millî Bankası Kurulması Hakkındaki Müzakereler ve Söylemleri

Yorgiyadis Efendi'ye verilen diğer ceza, Aydın'da kurulacak Millî Banka'nın kurulmasıyla ilgili kanun lâyihasının müzakereleri sırasında söylediği sözlerden kaynaklanmıştır. Meclis-i Âyan'ın 11 Temmuz 1914 (28 Haziran 1330) tarihli oturumunda Aydın'da kurulacak Millî Banka'nın ihraç edeceği hisse senetlerine Ziraat Bankası'nın iştirakine dair daha önceden Hükümetçe düzenlenen ve geçici olarak yürürlüğe konulup Meclis-i Mebûsan Başkanlığının 10 Haziran 1914 (28 Mayıs 1330) tarih ve 48 adetli tezkeresiyle birlikte Encümene havale edilen kanun lâyihası incelenmiştir. Kanun Lâyihası okunduktan sonra Ziraat Bankası Genel Müdürü Şevket Bey konuyla ilgili açıklamalar yapmış, Aydın'daki incir üreticilerinin bir süreden beri para tedariki hususunda problem yaşamaları sebebiyle bazı üreticilerin Ziraat Bankası'na müracaat ettiklerini bildirerek yeni kurulacak bankanın gerekliliğini anlatmıştır.

Bu sırada söz alan Yorgiyadis Efendi, kanun lâyihasına göre Aydın'da 50.000 lira sermaye ile kurulacak Millî Banka tarafından ihraç olunacak hisse senetlerinden 25.000 liralık kısmını Ziraat Bankası'nın satın almasıyla söz konusu bankanın kuruluşuna ortaklık edeceğini bildirmiştir. Millî Banka'nın Aydın'da kurulacağını bunun için 50.000 lira sermayenin gerekli olduğunu, fakat bu kadar sermayeye sahip olunmadığı için kuruluşunda Ziraat Bankası'nın da yardımının düşünüldüğünü ifade etmiştir. Bu durumu eleştiren Yorgiyadis Efendi "*ben, sakalımı ağarttım, şimdye kadar böyle bir şey görmedim ve olamaz. Bir defa, hele banka teşekkül etsin ve devletle beraber herkes banka muamelâtının menfaat bahş olacağını görsün, o vakit böyle bir kanunu mütalâa eyler, bir karar verebiliriz*" şeklinde ifadeler kullanmıştır. Sözlerine devam eden Yorgiyadis Efendi, Ziraat Bankası'nın devlet dairesi olmadığını, bankanın sermayesinin çiftçilerin vermiş olduğu paraların toplanmasıyla oluştuğunu vurgulamıştır. Sermayenin ahalinin parası olduğunu, Hükümetin emriyle "*şuna buna verilmesinin caiz olmadığını*" bankanın bağımsız olduğunu ve devletin ona karışamayacağını kaydetmiştir.

Eleştirilerin dozunu artırarak sürdüren Yorgiyadis Efendi, esasen Millî Banka'nın kuruluş için şartlarının uygun olduğunu bildirerek Hükümete müracaat ederek sermayeye iştirak için müsaade talep etmesi gerektiğini ancak mevcut halde ortada bir şey olmadığını bildirmiştir. Dolayısıyla "*bu kanunun reddi değil, hatta birden bire atılması icab eder. Bu misilli lâyihalar kabul edilmez*" demiştir (MAZC, 28 Haziran 1330 (1914), s. 265-266).

Bunun üzerine Müşir Mehmet Fuat Paşa, Emniyet Sandığının kuruluşunun ahalinin sermaye ihtiyacını kolayca karşılamak ve vurguncuların eline düşmelerini önleyerek kolaylıkla ve az faizle para bulmaları için kurulduğunu dile getirmiş ve Emniyet Bankası'nın faiz olarak yüzde kaç aldığını sormuştur. Ziraat Bankası Genel Müdürü Şevket Bey ise %8 aldığını söylemiştir. Müzakerelerin devamında Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, Aydın'da incir üretimi ve ticaretinin son derece önemli olduğunu bildirmiş, kendisinin aldığı bilgiye göre orada birtakım sendikalar kurularak incir üreticilerini tamamıyla baskı altına alarak kendilerine kazanç elde ettiklerini kaydetmiştir. Bu sebeple ahalinin millî bir banka kurması için yardıma ihtiyaç olduğunu ve halkın da bu yönde bir yardım görmek istediğini belirtmiştir. Sait Paşa'nın ifadesine göre Millî Banka, Ziraat Bankası'ndan yardım istemekte, Ziraat Bankası da ahalinin menfaatini doğrudan doğruya kendi menfaati gibi görerek o bankayı kurmak için yardım etmektedir. Reis, konuşmanın devamında Millî Banka'dan ahalinin edeceği istifadeye Ziraat Bankası'nın da yardım edeceğini ve verilecek 25.000 liranın pek büyük bir hizmet göreceğini bildirmiştir.

Mehmet Bihim Efendi ve Hüseyin Hilmi Paşa bankanın kurulmasının faydalarında bahsetmişler ardından Yorgiyadis Efendi tekrar söz isteyerek bankaya yardım edilmezse teşekkür edemeyeceğini, yani bankanın ortada olmadığını ve teşekkür edemeyeceğini bildirmiştir. Ona göre söz konusu banka hâlâ kurulmamış ve kurulamayacaktır. Banka heyetinin böyle bir müesseseyi kurmaya güçleri yoktur. Keza kamuoyunun emniyetini kazanmış bir heyet değildir. Bu müessese de gerçek bir banka değildir. Yorgiyadis Efendi'yi müzakereler sırasında destekleyen kimse çıkmamış, sonuçta müzakereler yeterli görülüş, yapılan oylamada kanun layihası kabul edilmiştir (MAZC, 28 Haziran 1330 (1914), s. 267-268).

Meclis-i Âyan'ın 13 Temmuz 1914 (30 Haziran 1330) tarihli bir sonraki içtimasında azadan Hüsnü Paşa, Aydın'da teşkil olunacak Millî Banka hakkındaki kanun lâyihasının müzakeresi esnasında Yorgiyadis Efendinin sarf ettiği “*elfâz*” (Tutanak Terimleri Sözlüğü, 2015, s. 41) hakkında ruzname harici beyanatı sırasında söz almıştır. Hüsnü Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin bir önceki celsede söylediği sözlerin çok ağır olduğunu, Meclis-i Âyan'daki heyetin de bunu kabul etmeyeceğini düşündüğünü, çünkü kendisinin bu sözleri münasebetsiz ve hatta hakaret saydığını ifade etmiştir. Bu ağır sözlerin yalnız Meclis-i Âyan'ı değil aynı zamanda Meclis-i Mebûsan'ı da küçük düşürdüğünü, buna kimsenin kanuni yetkisinin olmadığını bildirmiştir (MAZC, 30 Haziran 1330 (1914), s. 284).

Dahili Nizamnâmede açıklık olduğunu dile getiren Hüsnü Paşa, bu sözlerin tamamıyla reddedilmesi ve gerekli muamelenin yapılmasını istemiştir. Elindeki gazete haberini okuyan Hüsnü Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin “*Bu bir lâyiha değil, adi bir kâğıttır. Bunu reddetmek değil, belki fırlatıp atmalıdır*” dediğini kaydederek bu sözlerin “*pek büyük bir hakaret*” olduğunu dile getirmiştir. Paşa, İzmir ahalisinin uzun zamandan beri takdir edilecek bir çaba ile meydana getirdikleri eserin en önemlilerinden olan bu millî müesseseyi Hükümet tasdik etmiş, Meclis-i Mebûsan'da onaylamış olduğu halde bunu “*adî bir kâğıt suretinde*” görerek “*bunu ret değil, fırlatıp atmalıdır*” gibi ağır bir söze sessiz kalmanın Meclis-i Âyan için uygun olmadığını kaydetmiştir. Bu sebeple Dahili Nizamnâmenin 66. maddesine⁹ göre işlem yapılmasını talep etmiştir. Bu açıklamalar sırasında Yorgiyadis Efendi mecliste bulunmadığından kendisi gelince maddenin gündeme getirilmesinin doğru olacağını çeşitli Âyan üyeleri tarafından dile getirilmiştir. Bunun üzerine Hüsnü Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin kendisinin hazır bulunmasına gerek olmadığını, kullanmış olduğu kelimelerin harf harf zabıta yazılı olduğunu, oraya müracaat edildiğinde söyleyip söylemediğinin ortaya çıkacağını bildirmiştir. Yorgiyadis Efendi'nin ifadesinde “*Bu bir lâyiha değil, adî bir kâğıttan ibarettir. Bunu reddetmek değil, fırlatıp atmalıdır*” dediğini hatırlatan Hüsnü Paşa, bu sözlerin açık bir hakaret olduğunu başka şekilde izah edilemeyeceğini dile getirmiştir.

⁹ 66. Madde: “Azadan her kim takbih muamelesini görüp de mutavaat göstermez veya Hey'et-i Umumiyyede bir veya birkaç zatı muamelat-ı cebriyye icrasına teşvik eyler veya Hey'et-i Ayanın bir kısmına veya umumuna veyahut Reise veya Hey'et-i Meb'usana mucib-i hakaret bir şey yapar ise, takbih ile beraber muvakkaten Meclisde bulunmamasına karar verilir”. (Kanûn-ı Esâsî (1328), MAND, s. 77).

Azalardan Mehmet Galip Bey, Hüsnü Paşa'nın değerlendirmelerine katıldığını fakat Dahili Nizamnâmedeki maddenin Yorgiyadis Efendi'nin kendisinin Mecliste bulunduğu sırada uygulanmasının daha uygun olacağını bildirince meclisteki üyelerden bir kısmı da kendisine destek vermişlerdir.

Hüsnü Paşa, kendisi Meclis'te bulunsun bulunmasın bir problem teşkil etmeyeceğini meselenin son derece önemli olduğunu, bu duruma sessiz kalarak geçişirmenin doğru olmadığını ifade etmiştir. Bunun üzerine Aristidi Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin mecliste olmadığını, bahsedilen kelimeleri hakaret düşüncesiyle söylemediğini belirtmiştir. Ayrıca Aydın incir üreticilerinin işlerini kolaylaştırmak için kurulacak böyle faydalı bir banka için muhalefet edeceğini zannetmediğini dile getirmiştir. Bu tür müesseselerin artırılmasının herkesin temennisi olduğunu, muhtemelen ortada bir yanlış anlamanın oluştuğunu, maddenin Yorgiyadis Efendi'nin mecliste hazır olduğu zaman uygulanmasının daha doğru olacağını kaydetmiştir.

Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, Dahili Nizamnâmenin azaya bir müdafaa hakkı verdiğini, bu sebeple ilgili maddenin uygulanmasının kabul edilmesi halinde ertesi güne ertelenmesinin doğru olacağını ifade etmiştir. Mehmet Galip Bey de Sait Paşa'ya destek vererek Yorgiyadis Efendi'nin yapacağı açıklamanın bir özür manasında olabileceğini, kendisinin Mecliste olduğu zaman meselenin konuşulmasının uygun olacağını belirtmiştir. Gazi Ahmet Muhtar Paşa da kendisinin bulunmadığı oturumda nizamnamenin uygulanmasının doğru olmayacağını ifade etmiştir.

Konuşmalar devam ederken müdahale eden Reis Sait Paşa Başkanlığın vazifesini yerine getirdiğini, münakaşaya gerek olmadığını, meselenin ertesi güne ertelenebileceğini bildirerek Yorgiyadis Efendi'nin konuşmalarının pek iyi işitilmediğini, eğer söylemiş ise Meclisin buna itiraz ederek ifadeleri reddedeceğini belirtmiştir. Nizamnâmenin Yorgiyadis Efendi'ye bir savunma hakkı verdiğini, kendisinin açıklaması yeterli görülmezse hakkında 66. maddenin tatbik edileceğini söylemiştir.

Konuşmalar sırasında Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Yorgiyadis Efendi'nin Meclise gelmesi için kendisine haber verilmesi gerektiğini, mecliste olmasının şart olduğunu ifade edince Reis Sait Paşa gazetelerde göreceğini söylemiştir. Reis Sait Paşa, Dahili Nizamnâmenin 66., 67.¹⁰ ve 68. maddelerini¹¹ okutmuş, ardından Yorgiyadis Efendi'nin yargılanmayacağını, savunma hakkı olduğunu dolayısıyla Mecliste bulunmasının şart olmadığını ifade etmiştir. Gazi Ahmet Muhtar Paşa dışında Aristidi Paşa da kendisine haber verilmesinin doğru olacağını kaydetmişlerdir. Yorgiyadis Efendi'nin haberdar edilmesi hususunda çok sayıda görüş ifade edilmiştir. Bu meyanda Reşit Âkif Paşa, Bohor Efendi, Gazi Ahmet Muhtar Paşa ve Abdülhamit Zehravi Efendiler görüşlerini açıklamışlar sonuçta kendisine haber vermenin gerekip gerekmediğine dair oylama yapılmış çoğunluk sağlanamadığı için haber vermeye gerek olmadığına karar verilmiştir (MAZC, 30 Haziran 1330 (1914), s. 284-286).

Meclis-i Âyan 14 Temmuz 1914 (1 Temmuz 1330) tarihinde toplanmış Reis Sait Paşa, Yorgiyadis Efendi'ye önceki içtimada söylediği sözlerin Meclis-i Âyan'a, Meclis-i Mebûsan'a ve Hükümete hakareti içerdiğinin varsayıldığını söyleyerek bu hususta suçsuz olduğunu (tebriye-i zimmet) açıklamak için bir müdafaa hakkı bulunduğunu, şayet kendisini savunacaksa konuşabileceğini bildirmiştir.

Yorgiyadis Efendi, önceki içtimada söylediği sözlerden dolayı Heyet-i Âyan azasından bir kişinin teklifinin üzüntü duyulacak bir husus olduğunu, takdim edilmiş olan layihanın şimdiye kadar sunulan lâyihalara benzemediği için reddi değil, atılması gerektiğini söylediğini ifade etmiştir. Yorgiyadis Efendi konuşmasının devamında yaptığıın kanuna uygun olduğunu, çünkü bu tür lâyihalar Encümenlere gönderileceği sırada gönderilip gönderilmemesi hakkında müzakere cereyan edeceğini, bu lâyihanın ise Heyet-i Umûmiyyeden geçmeyerek Encümene gönderildiğini ifade etmiştir. Daha önceden Meclis'te

¹⁰ 67. Madde “Muvakkaten Mecliste bulunmamak muamelesine mazhar olan aza derhal Heyet-i Umûmiyyeden çıkmaya mecbur ve ondan sonraki Meclislerden birbiri ardınca üç Mecliste bulunmaktan memnudur.” (Kanûn-ı Esâsî (1328), MAND, s. 77-78).

¹¹ 68. Madde “Gerek takbih ve gerek takbihle beraber muvakkaten Mecliste bulunmamak muameleleri Reis tarafından vuku bulacak teklif üzerine Heyet-i Umûmiyyeden bila-müzakere ayağa kalkmak veya el kaldırmak suretiyle rey verilerek karar verilir. Hakkında böyle bir teklif vükubulan azanın kabl-el-karar ya bizzat veya rüfekasından birinin vasıtasıyla tebriye-i zimmete hakkı vardır... ilh.” (Kanûn-ı Esâsî (1328), MAND, s. 78).

okunsaydı da aynı şeyi söyleyeceğini, “*Heyet-i Âyan azasının her mesele hakkında söz söylemeye*” yetkisinin olmadığını Başkanlık makamının sözlerinden anladığını ve heyetin bu açıklamayı kendisi savunma kabul ederse edeceğini etmezse de etmeyeceğini söylemiştir.

Bu sözler üzerine Reis Sait Paşa, Meclis-i Âyan ve Meclis-i Mebûsan azasının her meselede her şekilde görüşünü açıklama hakkı olduğunu ancak hakaret anlamına gelen sözlerin söylenemeyeceğini ifade etmiştir. Yorgiyadis Efendi söze karışmak istemiş ancak Reis Sait Paşa buna izin vermemekle azanın Meclis adabına uygun bir surette konuşmasını ve dilini kontrol etmesi gerektiğini söylemiştir. Dolayısıyla Yorgiyadis Efendi’nin Dahili Nizamnamenin 66. maddesi gereğince işlem görmesini teklif etmiştir. Sait Paşa, maddeyi kabul edenlerin ayağa kalkmasını rica etmiş, bu sırada yapılacak muamelenin ne olduğu sorulmuştur. Bunun üzerine Sait Paşa 66. madde gereğince Yorgiyadis Efendi’nin kınama (takbih) cezası ile Meclisten ihracının teklif edildiğini bildirmiştir.

Yorgiyadis Efendi tekrar söz istemiş ancak Reis Sait Paşa bu hususta müzakerenin sona erdiğini bildirmiş, Yorgiyadis Efendi bir kez daha söz istemiş ancak Reis “*bir iki defa ihtar ettiğim halde yine sükût etmiyorsunuz*” diye tepki göstermiştir. Yorgiyadis Efendi yeniden söz istemesi üzerine Reis Sait Paşa daha da sertleşerek “*İhtarını da kabul etmiyor. Takbihini kabul buyuranlar ayağa kalksın*” demiş azaların çoğunluğu ayağa kalkmıştır. Yorgiyadis Efendi’ye dışarı çıkması söylenmiş, bunun üzerine onun “*Çıkıyorum. Fakat, bu hususta...*” şeklinde söze girmesi üzerine Reis Sait Paşa “*İşte bu kadar efendim, artık sükût ediniz*” diyerek karşılık vermiştir (MAZC, 1 Temmuz 1330 (1914), s. 309).

Yorgiyadis Efendi’nin Ölümü

Arşiv belgelerine göre Yorgiyadis Efendi’nin bir takım sağlık sorunları yaşadığı anlaşılmaktadır. Ancak ne sebepten öldüğü ile ilgili kesin bilgi bulunmamaktadır. Yorgiyadis Efendi’nin 7 Mayıs 1893 (H-20-10-1310) tarihinde Mahkeme-i Temyiz Azası olarak görev yaptığı sırada doktor raporu ile tedavi amacıyla bir ay müddetle Bursa kaplıcalarına gitmesi uygun görülmüş ve izin verilmiştir (BOA, BEO, 195/14586, H-20-10-1310). Bir yıl sonra 7 Mayıs 1894 (H-02-11-1311) yine doktor raporu ile Bursa’daki kaplıcalara gitmek için bir ay boyunca izinli sayılma talebinde bulunan Yorgiyadis Efendi’nin bu talebi de uygun görülmüştür (BOA, İ.HUS., 24/9, H-02-11-1311). Bilahare 25 Haziran 1899 (H-15-02-1317) yine Temyiz Mahkemesi Azası iken Yalova kaplıcalarına tedavi amacıyla gittiği anlaşılmaktadır (BOA, Y.A.HUS., 397/85, H-15-02-1317).

Yorgiyadis Efendi, Meclis-i Âyan’a seçildikten sonra da hastalığını tedavi ettirmek amacıyla kaplıca tedavisine devam etmiştir. Bu anlamda kendisine 19 Temmuz 1909 (6 Temmuz 1325) tarihli dilekçesi ve doktor raporu sebebiyle Avrupa kaplıcalarına gitmek üzere iki ay müddetle izin verilmiştir (BOA, BEO, 3605/270303, H-08-07-1327). Yorgiyadis Efendi, Meclis-i Âyan üyesi olarak görevli iken 9 Haziran 1915 (20.3.1331)’te vefat etmiştir (Demirci, 2006, s. 141; Osmanlı 2ci Meşrutiyet Dönemi, s. 17).

Sonuç

Çalışmanın amacı II. Meşrutiyet döneminde Meclis-i Âyan üyesi olarak atanan Nikolaki Yorgiyadis Efendi'nin hayatını, siyasi faaliyetlerini ve Meclis-i Âyan'da aldığı kınama cezalarını irdelemek olarak tanımlanmıştır. Rum kökenli olan Yorgiyadis Efendi'nin Türk parlamento tarihinde farklı bir yeri bulunmaktadır. Zira Meclis-i Âyan'ın iki yasama dönemi içinde kınama (takbih) cezası alan tek isimdir. Yorgiyadis Efendi'nin diğer bir özelliği ise Meclis-i Âyan'da bir grup oluşturamayan Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın görüşleri doğrultusunda hareket etmesidir.

Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Âyan'da ilk cezası 17 Mayıs 1910'da "*Kanûn-ı Esâsî tadilatına dair lâyiha-i kanuniyye*" ile ilgili görüşmeler sırasında sarf ettiği sözlerden kaynaklanmıştır. Meclis-i Âyan Reisi Sait Paşa, müzakerelerin sona erdiğini söylemesine rağmen Yorgiyadis Efendi, ısrarla konuşmasını sürdürmeye çalışmıştır. Bu tavır üzerine Reis Sait Paşa Yorgiyadis Efendi'yi uyarılmış, ancak Yorgiyadis Efendi buna kulak asmayarak kendi doğrularını savunmaya devam etmiştir. Yorgiyadis Efendi'nin Meclis başkanını dahi dinlemeyen tavırları nedeniyle ceza almasına yönelik kanaat belirmiştir. Meclis-i Âyan Reisi oturum sırasında Yorgiyadis Efendi'nin Dahili Nizamnamenin 65. maddesi gereği ceza alması hususunda oylama yapmıştır. Meclis-i Âyan'da gerçekleşen oylama sonucunda kendisine kınama (takbih) cezası verilmiştir.

Yorgiyadis Efendi'ye verilen diğer ceza Aydın'da kurulacak Millî Banka'nın kuruluşunda ihraç edeceği hisse senetlerine Ziraat Bankası'nın iştirakine dair kanun lâyihasının müzakereleri sırasında söylediği söz ve tavırlardan kaynaklanmıştır. Meclis-i Âyan'ın 11 Temmuz 1914 tarihli oturumunda söz alan Yorgiyadis Efendi, kanun lâyihasına göre Aydın'da 50.000 lira sermaye ile kurulacak Millî Banka tarafından ihraç olunacak hisse senetlerinden 25.000 liralık kısmını Ziraat Bankası'nın satın almasına muhalif hareket etmiştir. Ziraat Bankası'nın halkın bankası olduğunu ve halka ait para ile yeni bir banka kurulmayacağını savunmuştur. Yorgiyadis Efendi, bu kanunun tartışılmasına gerek olmadığını, hatta layihanın fırlatılıp atılması gerektiğini ifade etmesi üzerine bu söylem gazetelere yansımıştır.

Yorgiyadis Efendi'nin gazetelerde yer alan bu söylemi Meclis-i Âyan üyeleri ve Reis Sait Paşa'yı rahatsız etmiştir. Meclis-i Âyan'ın bazı üyeleri, söylenen sözlerin çok ağır olduğunu, hatta hakaret sayılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ağır sözlerin yalnız Meclis-i Âyan'ı değil aynı zamanda Meclis-i Mebûsan'ı da küçük düşürdüğünü, buna kimsenin hakkının olmadığını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili müzakereler sırasında Reis Sait Paşa'nın uyarılarını dikkate almayıp ısrarla konuşmaya çalışan Yorgiyadis Efendi, heyete bir açıklama yapmıştır. Açıklamasında kendisinin kanun çerçevesinde konuştuğunu, bu sözlerin heyet tarafından kabul veya reddedilebileceğini söylemiştir. Netice itibarıyla Meclis-i Âyan heyeti, Dahili Nizamnamenin 66. maddesi gereğince Yorgiyadis Efendi'ye kınama (takbihi) ve Mecliste bulunmama cezasının verilmesini oy çokluğu ile kabul etmiştir.

Anlaşılabileceği üzere Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Âyan müzakerelerindeki sert üslubu ve usul ile ilgili sözleri kimi zaman tepkiyle karşılanmıştır. Esasen II. Meşrutiyet döneminde Meclis-i Mebûsan ve Meclis-i Âyan üyeleri de zaman zaman birbirlerini sert bir üslûpla eleştirebilmişlerdir. Meclis-i Âyan üyeleri Meclis-i Mebûsan'ı küçümserken mebuslar ise Meclis-i Âyan üyelerini seçimle gelmedikleri için halkın temsilcisi olmayan bir organ olarak değerlendirmişlerdir. Meclisler arasındaki çatışmayı Yorgiyadis Efendi'nin söylemlerinde de görmek mümkündür. Hukukçu kimliği ile ön plana çıkan Yorgiyadis Efendi'nin inandığı meselelerde ısrarcı, yerine göre sivri dilli ve kısmen küçümseyici tavırlarının Meclis-i Âyan'da tepki çektiği görülmektedir. Bu anlamda Yorgiyadis Efendi'ye verilen cezalar, II. Meşrutiyet döneminde Meclis-i Âyan üyelerinin parlamentonun halk nazarındaki prestijini koruma konusunda titiz davrandığını, keza Dahili Nizamnamenin uygulanmasında da herhangi bir çekince gösterilmediğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri:

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

A.MTZ.SM., 4/146, H-15-08-1325.

BEO, 195/14586, H-20-10-1310.

BEO, 3476/260695, H-28-12-1326.

BEO, 3605/270303, H-08-07-1327.

DH.SAİDd., 2/466, H-29-12-1260.

İ.HUS., 24/9, H-02-11-1311.

İ.HUS., 164/84, H-25-02-1326.

İ.MTZ.SM., 8/ 235, H-19-07-1325.

İ.TAL., 200/5, H-26-09-1317.

MV., 238/44, H-02-03-1333.

ŞD., 3197/49, H-22-11-1326.

Y.A.HUS., 397/85, H-15-02-1317

Y.A.RES., 152/1, H-26-11-1325.

Y.EE., 36/46, H-21-06-1307.

Zabit Cerideleri:

Meclis-i Âyan Zabıt Ceridesi (MAZC), Devre I, Cilt I, İçtima Senesi 2, Ellidokuzuncu İnikad, 12 Nisan 1326 (1910), s.642-648.

MAZC, Devre I, Cilt I, İçtima Senesi 2, Otuzikinci İnikad, 28 Kanûnusânî 1325 (1909), s.293-295.

MAZC, Devre I, Cilt II, İçtima Senesi 2, Altmışdokuzuncu İnikad, 3 Mayıs 1326 (1910), s. 5, 22.

MAZC, Devre I, Cilt II, İçtima Senesi 2, Yetmişinci İnikad, 4 Mayıs 1326 (1910), s. 29-42.

MAZC, Devre III, Cilt I, İçtima Senesi 1, İçtima-ı Fevkalâde, Onyedinci İnikad, 28 Haziran 1330 (1914), s. 265-268.

MAZC, Devre III, Cilt I, İçtima Senesi 1, İçtima-ı Fevkalâde, Onsekizinci İnikad, 30 Haziran 1330 (1914), s. 284-286.

MAZC, Devre III, Cilt I, İçtima Senesi 1, İçtima-ı Fevkalâde, Ondokuzuncu İnikad, 1 Temmuz 1330 (1914), s. 309.

MAZC, Devre: I, C. I, İçtima Senesi 2, Otuzuncu İnikad, 21 Kânunusani 1325 (1909), s. 269-272.

Meclisi Mebûsan Zabıt Ceridesi (MMZC), Devre: 1, Cilt 2, İçtima Senesi 2, Otuzyedinci İnikad, 26 Kânunusani 1325, s. 196-197.

MMZC, Devre: 1, Cilt 2, İçtima Senesi 2, Otuzyedinci İnikad, 26 Kânunusani 1325, s. 194-212.

MMZC, Devre: 1, Cilt 2, İçtima Senesi 2, Kırkikinci İnikad, 3 Şubat 1325, s. 343.

Kanûn-ı Esâsî (1328), *Kanûn-ı Esâsî*, *Meclis-i Mebûsan Nizamname-i Dahilisi: Meclis-i Âyan Nizamname-i Dahilisi: İntihab-ı Mebûsan Kanunu*, İstanbul: Matbaa-i Amire.

Meclis-i Mebûsan (1333), *Meclis-i Mebûsan, Kanûn-ı Esâsî ve Meclis-i Mebûsan Nizamname-i Dahilisi*, Beşinci Defa olarak Tertip Edilmiştir, Meclis-i Mebûsan Matbaası.

Meclis-i Mebûsan ve Meclis-i Âyan Tutanak Terimleri Sözlüğü (2015), (Hazırlayanlar: Hasan Ferhat Aydın - Özlem Çakır), Ankara: TBMM Basımevi.

Basılı Eserler:

Akyıldız, Ali (2003a), “Meclis-i A’yân”, *İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, C. 28, s. 243-244.

Akyıldız, Ali (2003b), “Meclis-i Meb’ûsan”, *DİA*, C. 28, s. 245-247.

Aydın, Mehmet Âkif (2001), “Kânûn-ı Esâsî”, *DİA*, C. 24, s. 328-330.

Balta, Evangelia (2009), “Sisam”, *DİA*, C. 37, s. 272-274.

Demirci, H. Aliyar (2006), *İkinci Meşrutiyet’te Âyan Meclisi, 1908-1912*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Halaçoğlu, Yusuf – Aydın, Mehmet Âkif (1993), “Cevdet Paşa”, *DİA*, C. 7, s. 443-450.

<https://www.anayasa.gen.tr/1876ke.htm> (Erişim Tarihi: 12.11.2020).

Güneş, İhsan (1997), *Türk Parlamento Tarihi, Meşrutiyete Geçiş Süreci I. ve II. Meşrutiyet, II. Cilt, Âyan ve Mebûsân Meclisleri Üyelerinin Özgeçmişleri*, Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Vakfı Yayınları No: 15.

Kuneralp, Sinan (1999), *Son Dönem Osmanlı Erkân ve Ricali (1839- 1922)*, *Prosopografik Rehber*, İstanbul: İsis Yay.

Kurnaz Şahin, F. (2014), “Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Kişi Hak ve Özgürlüklerini Korumaya Yönelik Çabası: Hürriyet-i Şahsiyye Kanunu ve Basındaki Yansımaları”, *History Studies*, C. 6, S. 4, s. 179–200.

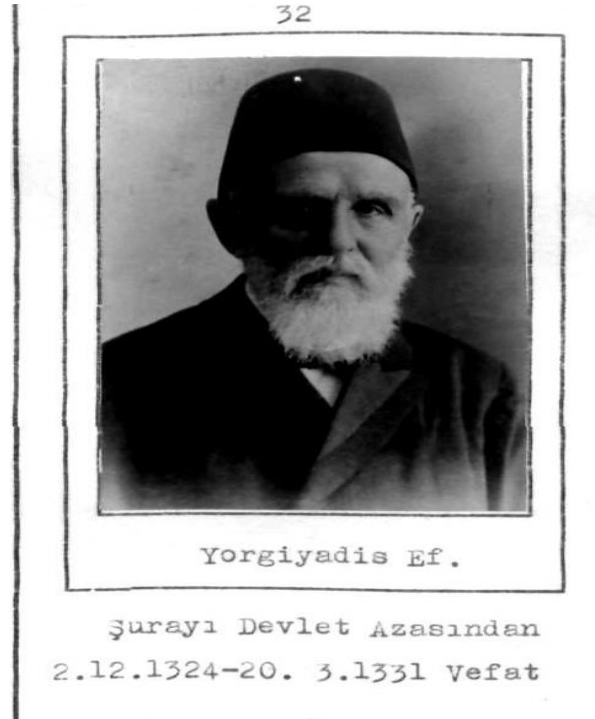
Osmanlı 2ci Meşrutiyet Dönemi Heyeti Vükelası ve Âyan Azaları, Tarih Yok, Yer Yok, (TBMM Kütüphanesi).

Örenç, Ali Fuat (1995), *Yakındönem Tarihimizde Sisam Adası (1821-1923)*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yamaç, Müzehher (2014), “İlk Anayasa (1876 Kanun-i Esasisi)”, *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 5, s. 54-68.

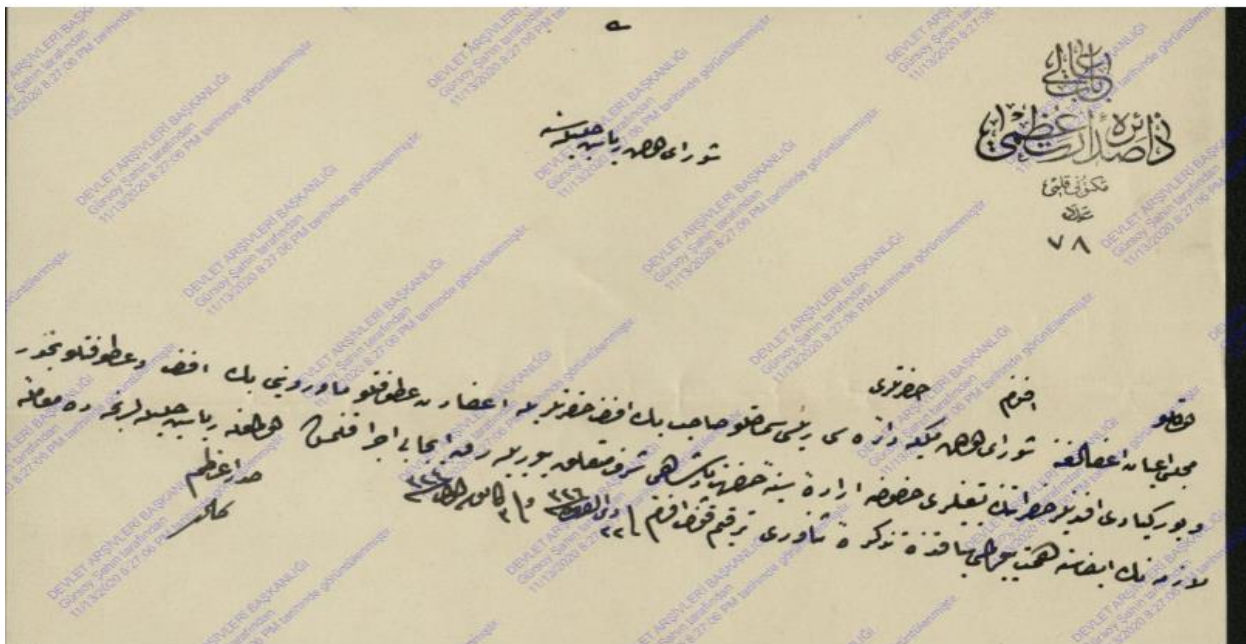
Ekler:

Ek-1 Nikolaki Yorgiyadis Efendi



Osmanlı II. Meşrutiyet Dönemi, s. 17.

Ek-2 Yorgiyadis Efendi'nin Meclis-i Âyan Azalığına Tayini Hakkında Şura-yı Devlet Kararı



BOA, ŞD., 3197/49, H-22-11-1326 (3 Kanunuevvel 1334).



Lisans Programlarındaki Tarih Derslerinde Birinci El Kaynakların Kullanım Durumu*

The Status of Using Primary Sources in Undergraduate History Courses

Ramazan Kaya** & Büşra Kahveci Gül***

Öz

Bu çalışmanın amacı, lisans programlarında yer alan tarih derslerinde birinci el kaynakların kullanım durumunu tespit etmektir. Nitel veri toplama yöntem ve araçlarının kullanıldığı bu çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde görev yapan ve tarih derslerini yürüten toplam 27 öğretim üyesi ile bu fakültelerdeki tarih eğitimi anabilim dalı ve tarih bölümlerinin 4. sınıflarında öğrenimlerini sürdüren toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formu birlikte kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretim üyelerinin derslerinde kaynakları çeşitli türlerde kullandıkları görülmüştür. Ancak bu kaynakları sınıflarda geleneksel biçimde ele aldıkları, ilgili literatürde gösterildiği üzere üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek kullanmadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak; gerek öğretim üyelerinden gerekse öğrencilerden elde edilen bulgular; birinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalı çalışmaların sınırlı kaldığını, öğrenci merkezli etkinliklere pek başvurulmadığını ve öğretim üyeleri tarafından daha çok görsellerinin gösterilip tanıtıldığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin ortaöğretim derslerinde birinci el kaynakları eğitsel amaçlı kullanmak için yeterli olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kanıt, birinci el kaynak, tarihsel kanıt, kanıt temelli öğrenme, öğretmen yetiştirme.

Abstract

The purpose of this study is to determine the status of use of primary sources in history courses in undergraduate programs. A descriptive survey method was adopted in the study in which qualitative data collection method and tools were used. The sample of the research consisted of 27 lecturers who taught history courses in Kazım Karabekir Faculty of Education in Atatürk University, Faculty of Letters in Atatürk University and Faculty of Letters in Erzurum Technical University and 70 students who were at the 4th grade of the history education and history departments in these faculties in the 2016-2017 academic year. In the research, semi-structured interview form and open-ended questionnaire form were used together as data collection tools. The data obtained in the study were analysed via content analysis. As a result of the study, it was revealed that the lecturers in their lessons used variety of sources. However, it was determined that they used these sources traditionally in the lessons and they did not use them to develop higher-order thinking skills as explained in literature. In addition to this, the findings obtained both from the lecturers and students revealed that the practical studies about primary sources were limited, student-centred activities were not preferred much, and lecturers mostly showed visuals and introduced them. It is seen that the education that teacher candidates received is not sufficient to use primary sources for educational purposes in secondary education classes.

Keywords: Evidence, primary sources, historical evidence, evidence-based learning, teacher training.

* Bu çalışma, Ramazan Kaya danışmanlığında Büşra KAHVECİ GÜL tarafından 2020 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda yapılan "Lisans Programlarındaki Tarih Derslerinde Birinci El Kaynak Kullanım Durumları" adlı yüksek lisans tezinin bulgularına dayalı olarak hazırlanmıştır.

** (Doç. Dr.); Atatürk Üniversitesi, ramco@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9481-2450

*** (Uzman); Atatürk Üniversitesi, busra.kahveci@icloud.com, ORCID: 0000-0001-8545-9985

Extended Summary

Introduction:

Although the use of sources as an evidence in history education dated back to the beginning of 1900s, their popularity mainly increased with the new history approach in 1970s (see Sylvester, 1997, 12-17; Kabapınar, 2003, 40-41; 2014, 251-252; 2019, 29-30; Osborne, 2003; Keating & Sheldon, 2011, 7-11; Dinç, 2014, 79-80). Source/evidence-based education in Turkey has had an opportunity to be applied with the educational curricula developed according to the constructivist learning theory. The teacher candidates who are expected to use the sources by integrating them with the activities during history education in elementary and secondary education levels are required to receive training at an adequate level considering this issue (Dilek & Yapıcı, 2008, 343). Studies about using evidence were generally carried out in elementary school social studies course and secondary school history course levels in Turkey. The number of studies considering the role and importance of evidence-based practices in the pre-service teacher training and including evidence-based practices was quite limited (see Dilek & Yapıcı (2008), Dönmez & Altıkulaç (2014), Kiriş Avaroğulları & Görgeç, (2014), Kaya (2015), Avcı Akçalı (2019)). This case of limitation experienced in literature has encouraged us to carry out studies in this field.

The purpose of this study is to determine the status of use of primary sources in history courses in undergraduate programs. With this aspect, it aims at revealing whether or not the history education students received at undergraduate level is satisfactory for the use of primary sources in secondary school history courses. The research explored the lecturers' status, frequencies, and ways of using primary sources in history courses included in undergraduate programs and their purposes for using the primary sources as well as the students' status of receiving training about primary sources.

Research Method:

A descriptive survey method was adopted in the study in which qualitative data collection method and tools were used. The participants were chosen via convenience sampling, one of the purposeful sampling methods (see. Yıldırım & Şimşek, 2013, 141). The reason for this is that the researcher is a graduate of Ataturk University and he can easily reach the university's lecturers and students. The sample of the study consisted of 27 lecturers, who taught history courses in Kazım Karabekir Faculty of Education (9) and Faculty of Letters in Ataturk University (16) and the Faculty of Letters in Erzurum Technical University (2) and 70 4th grade students, 20 of whom studied at the Department of History Education in Kazım Karabekir Faculty of Education, 30 at the Department of History in Faculty of Letters in Ataturk University, and 20 at the Department of History in the Faculty of Letters in Erzurum Technical University, in the 2016-2017 academic year. The reason for the participation of departments of history in the study in addition to the history teaching departments is that the students studying in the department of history could apply for teaching positions due to the pedagogical formation education offered to them.

Data Collection Tools:

Semi-structured interview forms and open-ended questionnaire forms were used together for data collection. In this context, during the interviews with the lecturers, in-depth data were collected and in order to verify the data obtained, data were collected from the students via open-ended questionnaire forms. The interview and questionnaire questions were given to the experts in the field and they were asked to evaluate them. Considering the feedback given by the experts, the questions were finalized and piloted. The participants gave voluntary informed consent to participate in the interview and questionnaire questions. After the interviews, the responses given by the lecturers were transferred to Word program and they were showed to the participants after getting a printout of them, and their consent was obtained. At the end of the study, the data obtained from the semi-structured interviews and open-ended questionnaires were analysed via content analysis (see Yıldırım & Şimşek, 2013, 260).

Results:

It was determined that the majority of the lecturers interviewed used mainly archival documents, and then chronicles, pictures and photos, and memoirs as primary sources. It was found that the subject of the lesson specified the lecturers' use of sources. It was revealed that the lecturers used primary sources mainly for the purpose of showing where they obtained the information they explained to the students and grounding their knowledge, demonstrating the quality of the sources and how to use them, and presenting correct and reliable knowledge. It was revealed that the lecturers mostly showed and introduced the sources to the students with the help of a projector and then they used the sources of different parties together and compared them and finally taught students the qualities of the sources, where to find them, and how to use them.

It was determined from the statements of majority of students that primary sources including mainly archival documents, books and then chronicler's dates and memoirs were used in their lessons. The students stated that the frequency of using primary sources were determined according the pacing of the course. In addition, students stated that the visuals of the primary sources were mostly displayed, or examples were given by projecting slides on to a screen. Then, students determined that the texts were translated only in Epigraphy and Palaeography courses and ancient writing was introduced, the primary sources were read and evaluated together with the students and information was given about them.

It was found that most of the students received training based on the sources. It was determined that these teaching styles firstly included "theoretical education" about what the sources are and how to use them and then "applied education" about the use of primary sources.

Discussion and Suggestions:

This study generally revealed that the education students received during their undergraduate period was not completely adequate for them to carry out educational activities based on primary sources in secondary school history courses. Within the context of the study, it was revealed that primary sources were used traditionally in the classes, practical studies were limited, and the activities which students would join in were not properly used. In a study carried out by Dilek and Yapıcı (2008, 343) with pre-service history teachers, it was determined that the participants experienced variety of difficulties while working with the sources and it was suggested that pre-service teachers should receive a good education about working with the sources. Dönmez and Altıkulaç (2014, 938-939) conducted a study with pre-service social studies teachers and it was revealed in this study that the participants had some difficulties about using historical sources and they did not get adequate undergraduate education. In fact, it was determined in a study carried out by Kaya (2015, 2734) with pre-service history teachers that the most important reason for the problems that the participants experienced about the applications of evidence-based education was that they did not have any experience about using sources in their past and current education life. In a study carried out with pre-service history teachers by Avcı Akçalı (2019, 243), the participants stated that the primary sources were sometimes used in their undergraduate program courses and without being exposed to critical examination.

These are the following suggestions proposed at the end of the study:

1- Lecturers should use the primary sources within the framework of activities in which students are engaged actively and practically in place of traditional methods. It must not be forgotten that these applications will be reflected in students' professional life in the future. (see Kabapınar, 2008, 328; Tuncel, 2019, 351).

2- Teacher candidates must be taught how to use primary sources with different activities for gaining skills (See. Dönmez & Altıkulaç, 2014, 939). They should be even assigned research tasks based on using evidence to develop their different thinking skills. These studies will not only make contributions to their critical thinking skills (See. Avcı Akçalı, 2019, 243) but also to create models that they will apply in their professional life as a teacher.

Giriş

Tarih disiplininin uygulaması, tarihsel kaynaklar ve kanıtlarla başlar ve tarihçilerin yararlanabileceği kaynaklar ise uçsuz bucaksız genişliktedir. Geçmişle ilgili yaklaşımlar ve kaynakların doğası değişse de tarihçiler onlarsız hiçbir iddiada bulunamazlar (Black & MacRaild, 2016, s.77). Kısacası tarihçiler, geçmişin bilgisini oluştururken, bu bilgileri kaynaklarla kanıtlamak mecburiyetindedir (Yalı & Şimşek, 2019, 22). Tarihsel kaynaklar, geçmişte gerçekleşmiş olaylardan ve insanların faaliyetlerinden geriye kalan, bugüne ulaşan izlerdir. Tarihçi bu izlerden hareketle geçmişi yeniden inşa eder. Tarihsel kaynaklar günümüzde 19. yüzyıldaki gibi kutsanmıyor, ama tarihi olayların anlaşılmasında, açıklanmasında, ciddi bir tarih araştırmasının ortaya çıkmasında yine de olmazsa olmaz bir faktör olarak rol oynamaya devam etmektedir (Acun, 2011, 149). Bu kaynaklar içinde “*olayın geçtiği zaman, mekân ve şahıs olarak içinde yer alan veya en azından yakınında bulunan, içindeki bilgiler bakımından aracısız, doğrudan bilgi veren*” birinci el kaynaklar önceliklidir (Tuş, 2015, 234-235). Tarihçilerin *tarihsel kaynakların kapsamından ve tarihçilerin bunları düzenleme yöntemlerinden haberdar olmaları* büyük bir önem taşımaktadır (Black & MacRaild, 2016, s.77). Bu yüzden tarihçi adaylarının lisans ve lisansüstü dersleri yoluyla eğitimlerinde birinci el kaynakların tercüme edilmesi, yorumlanması, güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi, barındırdığı problemler üzerinde durulması gerekmektedir (Acun, 2011, 123). Kaynaklar ya da kanıtlar günümüzde sadece tarih yazımının ve tarihçi adayının eğitiminin değil, aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim okullarında tarih öğretiminin ve dolayısıyla tarih öğretmen adayı eğitiminin de önemli bir unsuru haline gelmiştir. Bu nedenden dolayı okullarda kaynakların/kanıtların kullanımına yönelik kanıt temelli öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin küçük birer tarihçiler gibi birinci ve ikinci el farklı kaynakları/kanıtları kullanma ve sorgulama yoluyla bir takım düşünce becerilerini kazandığı zihinsel etkinlikler olarak tanımlanabilir (Alabaş, 2007, s. 9). Tarih öğretiminde kaynak/kanıtın gündeme gelmesi, daha eskiye dayanmakla birlikte esas olarak 1970’li yıllarda İngiltere’de gelişen yeni tarih anlayışı ile birlikte olmuştur (Bkz. Sylvester, 1997, s.12-17; Kabapınar, 2003, 40-41; 2014, 251-252; 2019, 29-30; Osborne, 2003; Keating & Sheldon, 2011, 7-11; Dinç, 2014, 79-80). Bu anlayış çerçevesinde tarih derslerinin öğrenciyi edilgen bir konuma indirgeyen ezber yapısı sorgulanmış ve derslerde tarih metodolojisinin tanıtılması ve kanıtın kullanımı yoluyla öğrencilere tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama gibi çalışma sürecine ilişkin deneyim ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmiştir. Bu gelişmeler daha sonra dünyadaki farklı eğitim sistemlerini de etkilemiştir (Kabapınar, 2014, 251-252). Türkiye’de de yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte 2004 yılından itibaren sosyal bilgiler dersi tarih konularında, 2007 yılından itibaren de tarih dersi konularında kanıt kullanımı önemli hale gelmiştir (Doğan, 2007,112-117). 2007 tarihli tarih dersi programında dersin amaçları arasında öğrencilerin “*tarih araştırması yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, kavramlarını ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlama*” amacı yer almıştır. Programda tarihsel düşünme becerilerine de yer verilmiştir (MEB, 2007, 4, 10). Yine 2018’de yürürlüğe giren ve halen kullanılmakta olan tarih dersi programının amaçları (9., 11. ve 12. maddeler) (Bkz. MEB, 2018, s. 12) ve öğrencilere kazandırılması düşünülen alana özgü beceriler, yani tarih biliminin doğası ve tarihçilerin çalışma yöntemlerine dayanan beceriler (Bkz. MEB, 2018, 13-17) kaynak/kanıt kullanımını gerekli kılmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, tarih öğretimi sürecinde kaynakları etkinliklerle bütünleştirerek ele almaları beklenen öğretmen adaylarının, bu hususa yönelik yeterli düzeyde eğitim almaları gerekmektedir (Dilek & Yapıcı, 2008, 343). Bu eğitimin ihmali, öğretmenlerin derslerinde kaynakları kullanmaları hususunda yaşadıkları önemli bir engeli teşkil etmektedir (Doğan & Dinç, 2007, 218). Kanıt kullanımı konusunda genellikle ilköğretim sosyal bilgiler ve ortaöğretim tarih dersleri düzeyinde araştırmalar yapılmıştır (Bkz. Balkaya, 2002; Keleş, Ata & Köksal, 2006; Doğan, 2008; Işık, 2008a; Işık, 2008b; N. Doğan, 2008; Çulha Özbaş, 2010; Çıdaçı, 2015; Bilgiç, 2018; Yetiş, 2018; Çiftarslan, 2019; Şener, 2019). Öğretmen adaylarının eğitiminde kanıt uygulamalarının yeri ve önemi ile kanıt uygulamalarına yer verilme duruma yönelik çalışmaların sayısı ise henüz sınırlıdır. Literatürde Dilek ve Yapıcı (2008) tarafından kaynak temelli öğrenmeye yönelik oluşturulmuş sınavlar ile tarih öğretmen adaylarının tarihsel anlama ve yorumlama becerilerini tespit etme; Dönmez ve Altıkulaç (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koyma; Kiriş Avaroğulları ve Görgen (2014) tarafından tarih öğretmen adaylarının bir akademik tarihinin tarihsel metinlerinde kullandığı yazma metodolojilerini kullanıp kullanmadıklarını ortaya koyma; Kaya (2015) tarafından tarih öğretmen adayları ile gerçekleştirilen kaynaklara dayalı öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunları nedenleriyle belirleme ve çözüm önerileri getirme; Avcı Akçalı (2019) tarafından birinci el tarihi kaynakların eleştirel analizi yoluyla tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Literatürde görülen bu sınırlılık durumu ise bizleri bu alanda çalışma yapmaya teşvik etmiştir. Gibson'un (2014, 222) dediği gibi; *“öğretmen eğitimcileri olarak, öğretmen adaylarının ileride tarihi öğretirken tarihsel kanıtları kullanmalarını ciddi bir şekilde ümit ediyorsak bunun olmasını engelleyen faktörleri ele alma konusunda gerçekçi olmalıyız. Bu görev öğretmen adaylarının tarihi öğretirken tarihsel kanıtları kullanmaya hazırlıklarını geliştirmek için bazı önemli düşünceleri gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının tarihi öğretirken değişik kaynaklardan edinilen kanıtları kullanmanın değerini anlayabilmeleri için, onlara kanıt kullanmanın yararlarını ve sınırlılıklarını anlamalarına yardımcı olacak etkinlikler sunulmalıdır. Çünkü öğretmenler tarihsel kanıt kullanılarak gerçekleştirilen tarih öğretiminin öğretim programına veya öğretim yöntemlerine uygun olmadığını düşünürlerse, bundan vazgeçeceklerdir”*.

Bu çalışmanın amacı; lisans programlarında yer alan tarih derslerinde birinci el kaynakların kullanım durumunu tespit etmektir. Bir yönüyle de öğretmen adaylarının lisans seviyesinde almış oldukları tarih eğitiminin, ortaöğretim tarih derslerinde birinci el kaynak kullanımı için yeterli olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple öğretmen adayı yetiştirme sürecinde birinci el kaynak kullanma durumuna odaklanılmıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma amaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma biçimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım sıklıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım biçimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?
9. Öğrencilerin birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma biçimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Lisans programlarında yer alan tarih derslerinde birinci el kaynakların kullanım durumunu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel veri toplama yöntem ve araçları benimsenmiştir. Nitel araştırmalar; insanların

deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını onların penceresinden inceleyen, tümevarımsal bir sürecin izlendiği bir araştırma türüdür. Araştırmacının verilerin toplanması ve analizinde etkin olduğu bu araştırmalar ile zengin betimlemeler ortaya konmaktadır. Çalışma deseni ve sürecinin genelde esnek ve koşullara duyarlı olması, amaçlı örneklemin seçilmesi, araştırmacının zamanının önemli bir kısmını doğal ortamlarda geçirmesi ve katılımcılarla yakın temasta olması bu araştırma türünün özelliklerindedir (Merriam, 2013, 14-16). Araştırmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Betimsel tarama modeliyle geçmişte veya şimdi var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanır. Bu var olan durum değiştirilmeden, etki yapılmadan kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi ele alınır (Karasar, 1999, 77).

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın biçimde tercih edilen kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çalışmalara hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, 141). Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde görevli 9, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde görevli 16, Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde görevli 2 olmak üzere tarih derslerini yürüten toplam 27 öğretim üyesi ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta okuyan 20, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 4. sınıfta okuyan 30, Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü 4. sınıfta okuyan 20 olmak üzere toplam 70 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya tarih öğretmenliği anabilim dalı dışında tarih bölümlerinin de katılmasının nedeni, bölüm öğrencilerinin de kendilerine tanınan formasyon eğitimi sayesinde öğretmenliğe başvurabilme imkânlarının olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formu birlikte kullanılmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu kullanılmadan önce hazırlanan sorular; alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, onlarca önerilen düzeltmeler yapılmış ve ardından araştırmacı tarafından pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası soruların anlaşılır, açık ve net olduğu belirlenmiş; bazı değişikliklerin yapılması konusunda fikir birliğine varılarak sorular son şeklini almıştır. Görüşme formundaki sorularla öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma durumları ve biçimleri ile bu kaynakları kullanma amaçları ortaya konulmak istenmiştir. Görüşmelerde bireylerden daha sağlıklı cevaplar alabilmek için gönüllülük esası gözetilmiştir. Bu bağlamda etik kurallara uygun olarak gönüllü katılım formu hazırlanmıştır. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler, 27 Mart 2017 tarihinde başlamış, 24 Mayıs 2017 tarihinde son bulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerine kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve isimlerinin kodlanarak kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmeler öğretim üyelerinin bazılarının ses kaydına izin vermemesi nedeniyle not alma şeklinde yürütülmüştür. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde süre sınırlamasına gidilmemiştir. Görüşmelerin kayıtları bilgisayarda Word programına aktarılıp, çıktısı alınarak öğretim üyelerinin kendilerine okutulmuş ve onayları alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarını çeşitlendirmek, daha güvenilir bilgiye ulaşmak ve öğretim üyelerinin vermiş oldukları cevapları teyit etmek amacıyla açık uçlu anket formu kullanılarak öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir. Açık uçlu anket formundaki sorularla öğrencilerin derslerinde birinci el kaynakların kullanılma durumları ve biçimleri ile öğrencilerin birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma durumları ve bu eğitimin biçimleri ortaya konulmak istenmiştir. Anket formunun uygulaması, öğretim üyesinden izin istenerek dersin ilk 25 dakikası içerisinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket formunun sınıflarda uygulanabilmesi için Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analiz türünde “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” esastır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Veriler araştırmacı tarafından incelenmiş, kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod “veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere verilen anlam” iken kategori ise “kodların birbiri ile belirli bir tema altında sınıflandırılması işlemi”dir (Yıldırım & Şimşek, 2013, 260). Oluşturulan kodlar arasında benzerlik gösterenler uygun kategori altında toplanmış ve tablolar halinde verilmiştir. Bu işlem hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından yapılmış, bulgular kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması amacıyla birbiri ile kıyaslanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenmiş olan kategoriler yeniden değerlendirilip tablolaştırılmıştır. Tablolar öğretim üyelerinin ve öğrencilerin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur. Bulgularda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiş, bu alıntılarda anlam bütünlüğünü bozacak kelime ya da devrik cümlelerin düzeltilmesi dışında başka hiç bir değişiklik yapılmamıştır (bkz. Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2013: 158). Alıntılarda öğretim üyelerinin ve öğrencilerin gerçek isimleri yerine E1, F1, T1 gibi kodlar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik, hangi araştırma türü olursa olsun kavramsal çerçevenin oluşturulmasından verilerin toplanmasına, analiz edilmesine, yorumlanmasına ve bulguların sunulmasına kadar tüm aşamalarla ilgili önemli kaygılardır (Merriam, 2013, 200). Bu çalışmada öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, konu üzerinde benzer çalışmalar yapan araştırmacıların bulguları değerlendirilmiştir. Araştırmacı çalışmada görüşmeleri ve açık uçlu anket uygulamalarını bizzat kendisi gerçekleştirmiş, çalışma grubu ile etkileşim halinde bulunmuştur. Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için şunlara dikkat edilmiştir: Verilerin toplanmasında kaynak ve yöntem açısından çeşitleme yoluna gidilmiştir. Öncelikle farklı fakültelerde görev yapan öğretim üyeleri ve bu farklı fakültelerde öğrenimlerini sürdüren son sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde derinlemesine veriler toplanmış ve elde edilen bu verileri teyit etmek amacıyla öğrencilerden açık uçlu anket formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme ve açık uçlu anket formu soruları alanında uzman kişilere gösterilmiş ve onlardan bu soruları anlaşılabilirlik, açıklık ve araştırmanın amacına uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman kişilerin fikirleri çerçevesinde sorular son şeklini alıp pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmelerin ve açık uçlu anket formunun uygulanmasında katılımcıların gönüllülük onayı alınmıştır. Görüşmeler sonrasında öğretim üyelerinin vermiş oldukları cevaplar Word programına aktarılmış, çıktıları alınarak onlara gösterilmiş ve onayları alınmıştır. Verilerin analizinde alanında uzman kişinin kodlamaları ile karşılaştırmalar yapılmış ve kodlarda uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, tablolar halinde ve araştırmacının yorumu olmadan katılımcılardan aynen alıntılar ile sunulmuştur. Çalışmada nispeten katılımcıların hepsinden alıntılar verilmeye çalışılmıştır. Son olarak araştırmacının topladığı tüm veriler ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi adına saklanmıştır (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2013, 289-308).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde katılımcıların görüşme ve açık uçlu anket formlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, yüzde ve frekanslarıyla birlikte tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin bazı sorularla ilgili birden fazla görüş belirtmesinden dolayı, bu sorulara yönelik hazırlanan tablolarda (Tablo 3, 4, 7 ve 9) frekans değerleri katılımcı sayısını değil; o soruyla ilgili katılımcıların belirtmiş oldukları görüş sayısını ifade etmektedir. Burada belirtilmesi gereken bir başka husus ise birinci el kaynaklar konusunda tek cevabı olan sorular hariç, diğer sorulara yönelik katılımcılar tarafından sadece bir kez dile getirilen görüşlerin diğer kategorisine alınmasıdır. Diğer kategorisindeki görüşlerin neler olduğu ise tabloların altında açıklanmıştır.

Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma durumları hakkındaki görüşleri

Görüşme yapılan 27 tarih öğretim üyesine ilk olarak derslerinde birinci el kaynakları kullanma durumları sorulmuş, elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Üyelerinin Derslerinde Birinci El Kaynakları Kullanma Durumları

Görüşler	f	%
Kullananlar	23	85
Kullanmayanlar	4	15
Toplam	27	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretim üyelerinden 23’ü derslerinde birinci el kaynakları kullandıklarını, 4’ü ise kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri derslerinde en çok arşiv belgelerini daha sonra sırasıyla kronikleri, resim ve fotoğrafları ve hatıratları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Soruya olumsuz cevap veren 4 öğretim üyesi, birinci el kaynakları kullanmama nedenlerini; sınıf içindeki teknolojik donanımların yetersiz ya da bozuk olması, dersin konusuna uygun birinci el kaynak bulunamaması, birinci el kaynak kullanımının öğrenci seviyesine uygun olmaması, kaynak kullanımının eğitim sistemimiz için pek uygun olmaması, derse donanımlı ve hazırlıklı gelinememesi ve öğrencilerin yabancı dildeki birinci el kaynakları anlamada zorluklar yaşaması olarak göstermişlerdir.

Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri

Derslerinde birinci el kaynakları kullandıklarını ifade eden 23 öğretim üyesine bu kaynakları ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Üyelerinin Derslerinde Birinci El Kaynakları Kullanma Sıklıkları

Görüşler	f	%
Dersin konusuna göre yeri geldikçe kullanma	15	65
Genelde kullanma	6	26
Temin edilebilen kaynaklar ölçüsünde kullanma	2	9
Toplam	23	100

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanım sıklıkları sırasıyla dersin konusuna göre yeri geldikçe, her ders için genelde ve temin edilebildiği ölçüde şeklindedir. Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 16 “...Her ders ve konu bahsettiğim belgeleri kullanmaya uygun değil. Mesela...Mahkeme Kayıtlarını daha fazla kullanıyorum. Bu durumu biraz da çalışma alanıma daha yakın olması etkiliyor. Konularım da biraz daha mahkeme kayıtlarına dayalı olduğu için yeri geldikçe kullanıyorum.”

Katılımcı 24 “... Birinci el kaynakları her derste kullanıyorum. Ayrıca her derste her konu ile ilgili elimizdeki mevcut olan, o konu ile ilgili orijinal belgeleri, gazete haberlerini, hatıralardaki bilgileri öğrencilerimize aktarıyoruz veya öğrencilerimize seminer ödevi vererek birinci el kaynaklara yönlendiriyoruz.”

Katılımcı 5 “Her derste kullanamazsınız. Zaman kaybı olur. Konunun önemine göre kullanıyorum.”

Katılımcı 10 “Temin edilebildiğim kadarıyla kullanıyorum”.

Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma amaçları hakkındaki görüşleri

Derslerinde birinci el kaynakları kullandığını söyleyen 23 tarih öğretim üyesine, bu kaynakları kullanma amaçları sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Üyelerinin Derslerinde Birinci El Kaynakları Kullanma Amaçları

Görüşler	f	%
Öğrencilere anlattığı bilgileri nereden aldığını göstermek, bilgilerini temellendirmek	11	22
Öğrencilere kaynakların niteliğini ve nasıl kullanılacağını göstermek	10	20
Öğrencilere doğru ve en güvenilir bilgiyi sunmak	8	16
Öğrencileri akademik hayata hazırlamak	6	12
Öğrencilerin derse ilgisini çekmek	3	6
Bilgilerin benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmak	3	6
Bilgiyi göstererek, somutlaştırarak öğrenmeyi sağlamak	2	4
Diğer	7	14
Toplam	50	100

Tablo 3’ten anlaşılacağı üzere öğretim üyeleri derslerinde birinci el kaynakları kullanmalarındaki amaçlar noktasında en çok anlattıkları bilgileri nereden aldıklarını öğrencilere göstermek ve anlattıklarını bilimsel bilgilerle temellendirmek görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretim üyeleri özellikle anlatılan bilgilerinin asıl kaynağının ne olduğuna dair öğrencilerin kafalarında soru işaretleri oluştuğunu belirterek bu soru işaretlerini gidermek amacıyla kaynakları kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretim üyelerinin üzerinde durdukları ikinci görüş ise öğrencilere belgelerin ve kanıtların birebir tanıtılması ve nasıl kullanılacaklarının gösterilmesi olmuştur. Öğretim üyelerinin birinci el kaynakları kullanmalarının bir başka amacı da öğrencilere doğru ve güvenilir bilgileri aktarmaktır. Dile getirilen bir başka görüş ise öğrencileri bilginin doğruluğunu araştırmaya sevk edip onları kaynaklara aşina kılarak akademik hayata hazırlamaktır. Birinci el kaynakların kullanımıyla ilgili olarak daha az sıklıkla belirtilen amaçlar ise öğrencilerin derse ilgisini çekmek, bilgilerin benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmak ve somut öğrenmeyi sağlamaktır. Bu son görüşte tarih derslerinin sözel ve soyut olmasına, deney yapma şansı vermemesine değinen öğretim üyeleri, bu durumun öğrencilerde başarıyı düşürdüğünü ve olayların anlaşılmasını zorlaştırdığını belirterek birinci el kaynakların dersi somutlaştıracağını ve bu sorunların çözümüne katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Diğer kategorisinde toplanan görüşler ise Osmanlı Türkçesi hakkındaki yanlış kanaatleri düzeltmek, geçmişteki insanların dünyaya bakışını kavrayabilmek, kaynakları öğrenciye sevdirebilmek, bilimsel güvenilirliği sağlamak, öğrencilere bilgiyi kendilerine göre yorumlama ve tenkit edebilme yeteneğini kazandırmak, kaynaklar aracılığıyla öğrencilerin tarihe bakış açılarını değiştirebilmek, tarih derslerinin birinci el kaynak kullanımını zorunlu kılması şeklindedir. Bu soruya iki öğretim üyesi ise cevap vermemiştir. Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 20 “Öğrencilerin “hocam tamam siz bunları aktarıyorsunuz veya derste kullanmak için materyal olarak veriyorsunuz ama bu hangi kaynaktan yer alıyor” diye sorular sormaması açısından kullanıyorum. Buradaki kitaplar bunu nereden almışlar? Herhangi bir şekilde A kaynağı ile B kaynağı arasında fark var mı? Bütün Osmanlı kaynakları veya yabancı kaynaklar aynı paralellikte mi arz ediyor? Bunları göstermek amacıyla kullanıyorum. Hem bilgilerimi temellendirmek hem öğrenciyi ikna etmek için diyebiliriz...”

Katılımcı 14 “...Öğrenciye işlenen konunun temel bilgilerini göstermek amacıyla kullanıyoruz. Tarih yazıyla başlar. (...) Tarihin temel kaynağı yazılı eserlerdir. Yazılı olmayan bulgular tarihin çalışma sahasına girmez, arkeolojinin sahasına girer. Dolayısıyla bizim kaynağımız laboratuvarlarda deney yapamayacağımız için yazılardır. Biz de çocuklara konularla ilgili bilgilerin hangi kaynaktan olduğunu söylemek amacıyla bunları kullanıyoruz. Kafalarındaki soruları bu kaynaklardan bulabileceklerini söylüyoruz.”

Katılımcı 17 “...Zaman zaman yapmaları gereken araştırmalarda bunları nasıl kullanacakları noktasında bir bilgi vermek, değerlendirmelerini nasıl yapacaklarına dair bir bilgi aktarımı yapmak ve mutlaka birinci elden kaynak varsa olayı birinci elden kaynaklara dayandırarak objektif bir şekilde bir disiplin kazanmalarını sağlamak amacındayız.”

Katılımcı 10 “Hem öğrencilere bu kaynakları tanıtmak, hem de doğru ve güvenilir bilgiyi vermek için...(kullanıyorum).”

Katılımcı 22 “Bahsettiğimiz gibi öğrencilerde bir farkındalık oluşturmak, kaynakların genel anlamda neler olduğu, nasıl kullanılması gerektiği bilgisini vermek ve içlerindeki o yazı şeklini, ifade biçimini, ifade tarzını, tarihe bakışını onların anlayabilmeleri amacıyla kullanıyorum.”

Katılımcı 27 “...Ders için amacım öğrencilere daha faydalı olabilmek ve kaynağı öğrenciye tanıtmak, onlara göstermektir. Bahsettiğimiz o akademik yaşama öğrenciyi hazırlamak ve öğrenci mezun olduğu zaman hiç olmazsa belgeyi görmüş, mümkünse eğer dokunabilmiş olsun istiyoruz. Görmeden bu fakülteden mezun olsun istemiyoruz...”

Katılımcı 6 “...belli kaynaklara atıfta bulunarak bu eser böyle anlatıyor, başka eser bu bilgiyi böyle veriyor diye ikinci el kaynakları da işin içine dâhil ederek öğrenciyi bilgilendiriyoruz. Tabi burada bilimsel bilgi ve mutlak bilgi faktörü de karşımıza çıkıyor. Mesela...derslerimde öğrencilerimizle Göktürk Kitabelerinin kritiğini yapabiliyoruz. Yine söylediğim gibi kaynaklara atıf yaparak mesela Yahya Akyüz şu eserinde bunu böyle belirtmiş, bir başka yazar da aynı konu üzerinde böyle değinmiş diyerek karşılaştırma yapabiliyoruz.”

Katılımcı 2 “...Kullanım amacımız öğrencinin birebir o materyali tanınması, bilmesi, öğrenmesi, ne işe yaradığını görmesi. Çünkü diğer türlü soyut olur. Bu somutlaştırıyor. Mesela fermanı bahsediyorsun. Eğer o fermanın şeklini şemalini göstermezsen öğrencinin kafasında ferman soyut bir kavram olarak kalıyor. Yansıda gösterdiğiniz zaman o tuğrasıyla, şekliyle, yazı çeşidi ile neyin ferman, neyin Hatt-ı Hümayun ya da neyin hüküm olduğunu anlıyor... Burada duyulara hitap ediliyor. Sadece kulağa değil, aynı zamanda göze hitap ediliyor...”

Öğretim üyelerinin derslerinde birinci el kaynakları kullanma biçimleri hakkındaki görüşleri

Derslerinde birinci el kaynakları kullandığını söyleyen 23 öğretim üyesine, bu kaynakları nasıl kullandıkları sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Üyelerinin Derslerinde Birinci El Kaynakları Kullanma Biçimleri

Görüşler	f	%
Projeksiyon yardımıyla birinci el kaynakların görsellerini gösterme ve tanıtmak	21	33
Farklı tarafların kaynaklarını birlikte kullanma, kaynak karşılaştırması yapma	11	17
Öğrencilere dersle ilgili kaynakların neler olduğunu, bu kaynakların niteliğini, nerede bulunabileceğini ve nasıl kullanılması gerektiğini anlatma	8	13
Öğrencilere, kaynakları sınıfa götürmeden sözel olarak aktarma ve örnekler verme	6	9
Öğrencilere birinci el kaynak niteliğindeki tarihi film ve belgeselleri izletme	4	6
Birinci el kaynakların fotokopilerini ya da dönem gazetelerinin örneklerini öğrencilere verip onların incelemelerini sağlama	3	5
Kaynaktaki bilgilerin kesin ve doğru olup olmadığını tartışma	3	5
Birinci el kaynak niteliğindeki haritaları gösterip dersi harita üzerinden yürütme	2	3
Diğer	6	9
Toplam	64	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretim üyelerinin çoğu derslerinde birinci el kaynakları, bu kaynakların görsellerini projeksiyon cihazı yardımıyla öğrencilere gösterip, bu görseller üzerinden örnekler verme biçiminde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Böyle bir yolu tercih etmelerinin nedenini ise projeksiyon cihazının kullanımının kolay ve müfredatı yetiştirmek açısından zaman kazandırıcı olması şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca bazı öğretim üyeleri birinci el kaynakların görsellerinin öğrencilerin zihninde canlandırma işlevini gördüğünü, somutlaştırarak öğrenme yoluyla akılda kalıcılığı sağladığını ifade etmişlerdir. İkinci sırada yer alan görüş ise farklı görüşleri barındıran kaynakları ders süresince birlikte kullanarak, kaynak karşılaştırması yapmak olmuştur. Bu kullanım şeklinin hem doğru bilgiye ulaşmak için hem de objektifliği artırıp, kalıp düşünceleri aşındırmak, hatta yıkmak için tercih edildiği söylenmiştir. Özellikle hatırat gibi objektifliği tartışmalı olan birinci el kaynakların karşılaştırmalar yapılarak derslerde kullanılması gerektiği birçok öğretim üyesi tarafından belirtilmiştir. Üçüncü sıradaki görüş ise öğrencilere kaynakları tanıtmak, bu kaynakları nereden temin edebileceklerine ve nasıl kullanabileceklerine dair bilgiler sunma şeklindedir. Bazı öğretim üyeleri ise kaynakları sınıfa götürmenin zaman kaybına neden olduğunu, bu durum sebebiyle kaynaklardan sadece sözel olarak faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretim üyelerinin bazıları ise birinci el kaynak niteliğini taşıyan film ya da belgesellerin öğrencilerin dikkatini daha çok çektiğini söyleyerek derslerini bu sunum araçları üzerinden işlediklerini belirtmişlerdir. Böylesi bir kullanımın hem dersi zevkli hale getirdiğini hem de karşılaştırmalı öğrenmeye imkân sağladığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri de derslerinde birinci el kaynakların fotokopilerini ya da dönem gazetelerinin örneklerini incelemenin, birinci el kaynak niteliğindeki haritaları gösterip derslerini harita üzerinden yürütmenin daha zevkli olduğunu ve kalıcı öğrenme sağladığını dile getirmişlerdir. Tablo incelendiğinde bazı öğretim üyelerinin ise birinci el kaynakların güvenilirliğini ve içinde yer alan bilgilerin doğruluğunu tartışma yoluyla derslerini yürüttükleri görülmektedir.

Diğer kategorisinde toplanan görüşler ise öğrencileri birinci el kaynaklarla ilgili çalışmalara yönlendirme, anlatılanları destekleme ve kanıtlama, öğrencilerin kaynak hakkında varsa sorularını cevaplama, öğrencileri sınavlarda kaynak eser soruları ile karşı karşıya bırakma, öğrencilerin seviyesine uygun hale getirecek ön çalışmalar sunma, birinci el kaynağı başka materyallerle destekleyerek kullanma şeklindedir. Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı 25 “...Sınıflarda da genelde görsel malzeme olarak yeri geldikçe kullanıyoruz. Yani sınıflarda gösterdiğimiz materyallerin hepsi birinci elden kaynaklardır. Mesela bir yazıt (projeksiyonla) gösteriyoruz, sonradan yazıtın çevirisini gösteriyoruz. O çeviri ışığında konularımızı anlatıyoruz. Daha sonra alanında uzman kişilerin o konu hakkında değerlendirmelerini verip, bu kişilerin kitapları ışığında bilgilerimizi veriyoruz. (...) Mesela bazen öğrencilere mezar taşlarını gösteriyoruz. Türk Tarihi ile ilgili bağlantılı çok eski mezar taşları var. Bunların bağlantılarını öğrencilerimizle kuruyoruz. Mesela Türklerin Anadolu'ya gelişi 1071 olarak biliniyordu. Ama biz bunu birinci elden kaynaklar ışığında MÖ. 8. yüzyıla götürüyoruz. Yani Kimmerler, İskitler dönemine. Biz hikayeci tarihi anlatarak Türkler Anadolu'ya 1071'den önce geldi demiyoruz. Birinci elden kaynaklarla bunu ispatlayıp öyle konuşuyoruz...”

Katılımcı 9 “... Mümkün mertebe konu ile ilgili yerli yabancı her türlü kaynağı görmek isterim...Yani bir Yunan askerinin hatıratını verdiğimde, onun karşılığı olan Türk askerinin eserinden de bahsetmeyi kendimde zorunluluk hissederim. Amacım da mukayese yaptırmak...”

Katılımcı 3 “...Mesela Tarih ...Dergisini götürüyorum. Buradaki amacım cepheden gelen telgrafların kimler arasında yazıldığını, olayın nasıl aktarıldığını öğrenciye göstermek. Mesela hatıratların karşılaştırmasını yapıyorum. Dönemin önemli aktörlerinin hatıratlarını çalıştırdığım Alan Çalışması derslerim olmuştur. Herkes istediği kişiyi alıp, hatıratlarını çalıştı. Burada hem hatırat çalışmayı öğreniyorlar hem de birinci el kaynağı nasıl kullanacaklarını öğreniyorlar. Böylelikle de önemini de kavıyorlar...”

Katılımcı 10 “...Konu anlatımında şu kaynaktan veya şu belgede bu bahis hakkında şöyle bilgiler bulunmaktadır deyip bilgiyi paylaşıyoruz.”

Katılımcı 27 “...20. yy başlarından itibaren filmlerin de görülmeye başlaması ile yakın tarihi bu filmlerden anlatma (sunma) yoluna da gidebiliyoruz. Tabi bunlar yeri geldikçe kullanılır. Öğrenciler üzerinde en etkili olan ise fotoğraflar ve filmlerdir. Öğrenci o fotoğrafı görünce meseleye daha vakıf oluyor ve çok daha fazla bilgiyi kısa sürede bir anda öğrenciye verebiliyorsun...”

Katılımcı 6 “...Mesela öğrencilerimle Herodot’tan pasajlar okuyoruz. Bunları öğrencinin değerlendirmesini istiyorum. Öğrenci bazen bu belgeleri görünce bunları kesin bilgi olarak alıp kabul edebiliyor. Bunların tartışmasını yani belgelerin kesin bilgi olup olmadığını tartışıyoruz (...) Belgeleri özellikle öğrencilerime tanıtıp, çeviri yaptırıyorum. Yani sözel olarak belgeleri kullandığımı söyleyebilirim. Derse girdiğimde öğrenciye kaynağı tanıtıyorum, çevrilmesi gereken bir metin ise çevirisini yaptıktan sonra öğrencilerle belge üzerinde tartışıyoruz.”

Öğrencilere Uygulanan Açık Uçlu Anket Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım durumları hakkındaki görüşleri

Açık uçlu anket uygulanan toplam 70 öğrenciye lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım durumları sorulmuş, elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Derslerde Birinci El Kaynakların Kullanım Durumları

Görüşler	f	%
Kullanılan	47	67
Kullanılmayan	16	23
Cevap vermeyenler	7	10
Toplam	70	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (47 öğrenci) derslerinde birinci el kaynakların kullanıldığını söylerken sadece 16 öğrenci bu kaynakların kullanılmadığını ifade etmiştir. Bu durum öğretim üyelerinin verdikleri cevaplarla örtüşmektedir. Bu soruya yedi öğrenci ise cevap vermemiştir. Öğrenciler derslerinde en çok arşiv belgelerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla kitaplar, vakanüvist tarihleri ve hatıralar izlemiştir.

Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım sıklıkları hakkındaki görüşleri

Katılımcı öğrencilere bu kaynakların ne sıklıkla kullanıldığı sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Derslerde Birinci El Kaynakların Kullanım Sıklıkları

Görüşler	f	%
Dersin akışına göre	23	32
Hemen hemen her derste	11	15
Nadiren	11	15
Dersin özelliğine göre	5	7
Epigrafi ve Paleografya derslerinde her ders	2	3
Cevap vermeyenler	18	28
Toplam	70	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrenciler derslerinde birinci el kaynakların öncelikle dersin akışına göre kullanıldığını, daha sonra eşit oranda hemen hemen her derste ve nadiren kullanıldığını belirtmişlerdir. Dersin özelliğine göre birinci el kaynakların kullanıldığı da dile getirilen görüşler arasındadır. Öğrencilerden iki kişi ise Epigrafi ve Paleografya gibi derslerin birinci el kaynakların kullanımına daha uygun olduğunu belirterek sadece bu derslerde kaynakların kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bu soruya toplamda 18 öğrenci cevap vermemiştir. Soruya cevap vermeyenlerin çoğunluğu derslerinde kaynak kullanılmadığını belirten öğrencilerdir. Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar ise aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı F1 “*Dersin akışına ve hocanın dersi işleyişine bağlı kullanılıyordu...*”

Katılımcı F6 “*Çok sıklıkla. Gerçekten hemen hemen her derste konusuna göre derslerde adı geçen kitaptan bir örnek dahi olsa verildi.*”

Katılımcı T19 “*İlgili derslerde dönem boyunca kullanıldı.*”

Katılımcı T13 “*İki ayda bir kullanılıyordu.*”

Katılımcı T12 “*Konunun işlenişine göre kullanılıyordu.*”

Katılımcı T9 “*Her derste kullanıldı. Kitap, makale, gazete, eski arşiv belgelerini okuduk.*”

Katılımcı T15 “*Konunun ihtivasına göre kullanılıyordu.*”

Katılımcı E12 “*Çok fazla olmasa da derslerden derslere farklılık arz ediyordu. Dersin ve konunun içeriğine göre gerekli gördüğümüz noktalarda kullanıyorduk.*”

Katılımcı F13 “*Genel olarak bütün derslerde(kullanıldı).*”

Öğrencilerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım biçimleri hakkındaki görüşleri

Katılımcı öğrencilere bu kaynakların derslerinde nasıl kullanıldığı sorulmuş, elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıdaki Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Derslerde Birinci El Kaynakların Kullanım Biçimleri

Görüşler	f	%
Birinci el kaynakların görsellerinin gösterilmesi ya da slaytla yansıtılarak örnekler verilmesi	12	24
Sadece Epigrafi ve Paleografya derslerinde eski yazının öğrencilere tanıtılması ve metin çevirisinin yapılması	7	14
Birinci el kaynakların sınıfa getirilip öğrencilerle beraber okumalar ve değerlendirmeler yapılması	7	14
Birinci el kaynakların tanıtılması ve onlar hakkında bilgi verilmesi	6	12
Birinci el kaynaklardan bilgi aktarımı yapılması	6	12
Ders notları ile belge karşılaştırılması yapılması	3	6
Birinci el kaynaklardan alıntı yapılması ve alıntı yapılmasının tavsiye edilmesi	2	4
Birinci el kaynaklara nasıl ulaşılabileceğinin ve kullanılacağına öğretilmesi	2	4
Diğer	6	12
Toplam	51	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrenciler lisans eğitimlerinde aldıkları derslerde birinci el kaynakların kullanım biçiminin nasıl olduğu sorusuna yönelik çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bunlar arasında en çok dile getirileni; birinci el kaynakların görsellerinin gösterilmesi ya da slaytla yansıtılarak örnekler verilmesi görüşüdür. Öğrencilerin bundan sonra sıraladıkları görüşler ise sadece Epigrafi ve Paleografya derslerinde eski yazının öğrencilere tanıtılması ve metin çevirisinin yapılması, birinci el kaynakların sınıfa getirilip

öğrencilerle birlikte okumaların ve değerlendirmelerin yapılması, birinci el kaynakların tanıtılması ve onlar hakkında bilgi verilmesi, birinci el kaynaklardan bilgi aktarımı yapılması şeklindedir. Ders notları ile belge karşılaştırılması yapılması, birinci el kaynaklardan alıntı yapılması ve alıntı yapılmasının tavsiye edilmesi, birinci el kaynaklara nasıl ulaşılabileceğinin ve kullanılacağına öğretimi ise daha az öğrenci tarafından ifade edilen görüşler arasındadır.

Diğer kategorisinde toplanan görüşler ise öğrencilerin daha ayrıntılı bilgiye ulaşmaları için birinci el kaynaklara yönlendirilmeleri, dersler sırasında ana kaynak olarak kullanılmaları, videolar izletilmesi, tarihi eserlerin maketlerinin gösterilmesi, öğrencilerin getirilen birinci el kaynakları incelemelerinin sağlanması, birinci el kaynaklarla ilgili soru cevap şeklinde konu anlatılmasıdır. Bu soruya toplamda 23 öğrenci ise cevap vermemiştir. Cevap vermeyenlerin çoğunluğu derslerinde kaynakların kullanılmadığını belirten öğrencilerdir. Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar ise aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı F28 “*Tanıtıldı. Bazı kısa anekdotlardan bahsedildi.*”

Katılımcı F13 “*Slaytlarla anlatılarak ve içeriğinden örneklendirilerek bahsedildi.*”

Katılımcı F5 “*Orijinal kitaplar gösterildi ve öğrencilerle istişare edildi.*”

Katılımcı F3 “*Kaynak olarak bize o bilgiye nasıl ulaşmamız gerektiği hakkında bilgi vererek .*”

Katılımcı E7 “*Derslerde Osmanlıca okumalarının gelişmesi için kullanıldı.*”

Katılımcı E16 “*Epigrafi derslerinde metinler çevrilerek, yorumlanarak (kullanıldı).*”

Katılımcı E6 “*Bazen belge karşılaştırması yapıyorduk. Genelde görsellerini yansıtıyorlardı.*”

Katılımcı E3 “*Epigrafi derslerinde Osmanlıca okutulurken kullanıldı. Harfleri tanıtmak ve Osmanlıca metinlerinin okutulmasını öğretmek için (kullanıldı).*”

Katılımcı T12 “*Örnek olarak gösterildi, nasıl faydalanılacağı gösterildi.*”

Katılımcı T13 “*Dijital ortamda kullanıldı. Aynı zamanda bizzat materyali görerek inceledik.*”

Katılımcı F20 “*Görsel olarak slayt şeklinde kitaplardan gösterildi.*”

Öğrencilerin lisans eğitimlerinde birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma durumları hakkındaki görüşleri

Açık uçlu anket formu uygulanan tarih eğitimi anabilim dalı ve tarih bölümlerinde okuyan toplam 70 öğrenciye lisans eğitimleri sırasında birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma durumları sorulmuş, elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Birinci El Kaynakların Kullanımına Dair Eğitim Alma Durumları

Görüşler	F	%
Alanlar	40	56
Almayanlar	15	21
Kısmen eğitim alanlar	5	7
Kendi çabaları ile bilgi edinenler	1	1
Cevap vermeyenler	9	15
Toplam	70	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere tarih öğrencilerinin çoğunluğu lisans eğitimlerinde birinci el kaynakların neler olduğuna ve bu kaynakların nasıl kullanılacağına dair eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 15’i bu konuda eğitim almadığını belirtirken beş öğrenci ise bu eğitimin kısmen verildiğini dile getirmiştir. Soruya dokuz öğrenci cevap vermezken, bir öğrenci (F12) de bu eğitimin öğretim üyeleri tarafından verilmediğini, sadece kendi çabası ile kaynaklar hakkında bilgi sahibi olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim alma biçimleri hakkındaki görüşleri

Lisans eğitimleri sırasında birinci el kaynakların kullanımına dair eğitim aldıklarını söyleyen tarih eğitimi anabilim dalı ve tarih bölümlerinde okuyan toplam 45 öğrenciye, bu eğitimleri ne şekilde aldıkları sorulmuş; elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıdaki tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Birinci El Kaynakların Kullanımına Dair Eğitim Alma Biçimleri

Görüşler	f	%
Kaynakların ne olduğuna ve nasıl kullanılması gerektiğine yönelik teorik eğitim alma	25	74
Birinci el kaynakların kullanımına yönelik uygulama eğitimi alma	9	26
Toplam	34	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerden 25’i birinci el kaynakların ne olduğu, bu kaynakların türleri, nerelerde bulunacakları ve nasıl kullanılacakları konusunda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu eğitimlerin özellikle Tarih Metodolojisi ve Bibliyografya dersinde verildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden dokuzu ise bu konuda uygulamaların da yapıldığını ancak bu uygulamaların Tarih Öğretim Yöntemleri dersinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüş de en çok tekrar edilen ikinci görüşü oluşturmuştur.

Konu hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı E15 “Tarih öğretim yöntemleri dersimizde bu belgeleri nasıl kullanacağımıza, nasıl uygulamalar yapabileceğimize dair eğitim aldık. Birinci elden bir kaynakla ilgili öğrencilere çeşitli sorular sorarak onlarda bir fikir oluşturma yönünde çeşitli uygulamalar yaptık.”

Katılımcı T11 “Birinci el kaynakları diğer yazılmış olan kroniklerle karşılaştırmayı ve doğru sonuçlar vermeyi öğrendim.”

Katılımcı T4 “Evet derslerde hocalarımız anlatıma geçmeden dört hafta önce nasıl anlatacağımızı ve bu anlatımımızı yaparken neleri yapabileceğimizi örnek vererek ve video ile geçmiş sunumlardan örnek(lerle) göstermiştir.”

Katılımcı T8 “Evet, eğitim aldık. Birinci el kaynakların makale gibi akademik araştırmalarda önemi büyüktür. Ayrıca birinci el kaynaklara ulaşılması bir o kadar da zordur.”

Katılımcı T20 “Elbette aldık. Bir tarihçi olarak birinci el kaynaklarla çok sık bir şekilde karşılaşma ve kullanma gibi bir durum söz konusu. Bundan mütevellit hocalarımız, birinci el kaynaklar üzerinde örnek göstererek (dersi) işlemeye büyük özen göstermekteydiler.”

Katılımcı E1 “5. Senemizin 1. Döneminde Tarih Öğretim yöntemleri dersinde birinci el kaynak kullanımını öğrendik. Uygulamaya çalıştık. Kanıtlar getirmeye çalıştık derse.”

Katılımcı F12 “Kendi çaba ve özel ilgimizle evet.”

Katılımcı E6 “Metot dersinde nasıl ulaşacağımızı, nerde olduklarını öğrendik.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lisans programlarında yer alan tarih derslerinde birinci el kaynakların kullanım durumunu tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmanın bu bölümünde; bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Öğretim Üyeleri ile Yapılan Görüşmelerin Bulguları Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun derslerinde birinci el kaynakları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim üyeleri derslerinde en çok arşiv belgelerini daha sonra üst sıralarda kronikleri, resim ve fotoğrafları ve hatıratları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim üyelerinin kaynak kullanımının değişiklik gösterdiği, bu durumu özellikle dersin konusunun belirlediği görülmüştür. Öğretim üyelerinden bazıları ise derslerinde birinci el kaynak kullanımının zorunlu bir süreç olduğunu, konularını bu kaynaklar üzerinden işlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretim üyelerinden bir kısmı ise sınıflarda teknolojik donanımın yeterli olmamasından, dersin konusuna uygun birinci el kaynak bulamamalarından, birinci el kaynak kullanımının öğrenci seviyesine ve eğitim sistemine uygun olmadığını düşünmelerinden, farklı derslere girdikleri için derslere donanımlı ve hazır gelememelerinden dolayı derslerinde birinci el kaynak kullanamadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretim üyelerinin birinci el kaynakları kullanma amaçlarının, öğrencilere anlattığı bilgileri nereden aldığını göstermek ve bilgilerini temellendirmek, kaynakların niteliğini ve nasıl kullanılacağını göstermek; doğru ve güvenilir bilgiler sunmak ve öğrencileri akademik hayata hazırlamak noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim üyelerinden bazıları ise kullanım amaçlarını birinci el kaynakların faydaları yönünden değerlendirmiş, öğrencilerin derse ilgisini artırmak ve dersi somutlaştırmak gibi yararları sebebiyle bu kaynakları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin derslerinde kaynakları daha çok projeksiyon cihazı yardımıyla öğrencilere gösterip, bu görseller üzerinden örnekler vermek suretiyle kullandıkları görülmüştür. Böyle bir kullanım şeklini tercih etmelerinin nedenini ise projeksiyon cihazının kullanımının kolaylığına ve müfredatı yetiştirmek açısından zaman kazandırıcı olmasına bağladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu görsellerin öğrencilerin zihninde canlandırma işlevini gördüğünü, böylece öğrencilerin aklında daha çok kaldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç Turan ve Aslan'ın (2015) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada görsel kaynakların tarihi bilgiyi somutlaştırdığı ve daha anlaşılır kıldığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretim üyelerinin birinci el kaynakları kullanım biçimlerinde bundan sonra belirttikleri görüşler ise, farklı tarafların kaynaklarını birlikte kullanmak, karşılaştırmak ve öğrencilere kaynakların niteliğini, nerede bulunacaklarını ve nasıl kullanılacaklarını göstermek şeklindedir. Derslerinde birinci el kaynakları kullandıklarını söyleyen bazı öğretim üyeleri ise kaynakları sınıfa götürmeden, onlardan sadece sözel olarak bahsettiklerini ve örnekler verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum bize öğretim üyelerinin birinci el kaynak kullanımı konusunda sınırlı davrandıklarını göstermektedir. Bir diğer sınırlılık ise sınıf içi kanıt kullanma etkinliklerinin birçoğunun öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmemesi durumudur. Öğretim üyeleri daha az sıklıklarda ise öğrencilere birinci el kaynak niteliğindeki tarihi film ve belgesel izletme, birinci el kaynakların fotokopilerini ya da dönem gazetelerinin örneklerini öğrencilere verip onların incelemelerini sağlama, kaynaklardaki bilgilerin kesin ve doğru olup olmadığını tartışma, birinci el kaynak niteliğindeki haritaları gösterip dersi haritalar üzerinden yürütme görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere Uygulanan Açık Uçlu Anket Formundan Elde Edilen Bulgular Üzerine Sonuçlar

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerinde birinci el kaynak kullanıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu kaynakları başta arşiv kaynakları daha sonra kitaplar, vakanüvist tarihleri ve hatıralar şeklinde belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin derslerinde kullandıklarını söyledikleri birinci el kaynaklar ile açık uçlu anket formu uygulanan öğrencilerin derslerinde kullanıldığını söyledikleri birinci el kaynakların arşiv belgeleri noktasında örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler derslerinde birinci el kaynakların kullanım sıklığını çoğunlukla dersin akışına göre, daha sonra hemen hemen her derste ve nadiren şeklinde belirtmişlerdir.

Disiplinin merkezinde olan kanıtların tarih dersinde kullanılma şekli öğrencilerin geçmişi algılamaları üzerinde etkili olabilir (Phillips, 2008, 49-50). Öğrencilerin derslerinde birinci el kaynakların en çok görsellerinin gösterilerek ya da slaytla yansıtılıp örneklerinin verilerek kullanıldığı görüşünü paylaştıkları tespit edilmiştir. Bu, derslerinde kaynakları kullanım şekillerinde öğretim üyelerince de en çok dile getirilen görüşü oluşturmaktadır. Ancak bu örtüşme diğer kategorilerde görülmemiştir. Nitekim öğretim üyeleri birinci elden kaynakların kullanım şekillerini; karşılaştırma yapmak, kaynakların nerede bulduklarını ve nasıl kullanılmasını gerektiğini öğretmek ve film, belgesel olarak izletmek şeklinde sıralanırken öğrenciler ise kullanım şekillerini; sadece Epigrafi ve Paleografya derslerinde metin çevirisinin yapılması ve eski yazının öğrencilere tanıtılması ve birinci el kaynakların sınıfa getirilip öğrencilerle beraber okumalar ve değerlendirmeler yapılması şeklinde sıralamışlardır. Öğretim üyeleri tarafından sık tekrarlanan kullanım biçimlerinden kaynak karşılaştırması yapma ve kaynakların nasıl kullanılmasını gerektiğini öğrencilere göstermenin öğrenciler tarafından çok az belirtilmesi ise değinilmesi gereken bir başka noktadır.

Öğrencilerin çoğunluğunun kaynaklar üzerinde eğitim aldıkları görülmüştür. Bu eğitimin biçimlerinin ilkin “kaynakların ne olduğuna ve nasıl kullanılmasını gerektiğine yönelik teorik eğitim” sonra da “birinci el kaynakların kullanımına yönelik uygulamalı eğitim” olduğu belirlenmiştir. Anlaşıldığı üzere tarih öğretmenliği ve tarih bölümü öğrencileri yani öğretmen adayları ve tarihçi adayları Osmanlıca öğretimi üzerine derslerde kaynaklar üzerinde okuma yaparken, özellikle Tarih Metodu/Tarih Metodu ve Bibliyografyası derslerinde birinci el kaynakların tarih yazımında kullanımına yönelik teorik eğitim almışlardır. Öğrencilerin Tarih Öğretim Yöntemleri dersinde ise birinci el kaynakların Ortaöğretimde kullanımına yönelik uygulamalı eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların cevaplarından kimi derslerde birinci el kaynaklar üzerinde değerlendirmelerin ve karşılaştırmaların yapıldığı da anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğretim üyelerinden üçü kaynaklardaki bilgilerin kesin ve doğru olup olmadığını tartıştıklarını belirtirken bir öğretim üyesi Alan Çalışması diye adlandırdığı, programda ise adı ilk dönem Alan Eğitiminde Proje Hazırlama, ikinci dönemde ise Alan Eğitiminde Araştırma Projesi şeklinde geçen derste öğrencilerine birinci el kaynaklara dayalı çalışmalar yaptırdığını dile getirmiştir. Ancak öğretim üyelerinin ve öğrencilerin diğer sorulara verdikleri cevaplardan diğer derslerde öğrencilerin kaynakları kullanmalarına, bu konuda deneyim kazanmalarına yönelik uygulamaların sınırlı bir şekilde yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretim üyelerinin derslerinde çeşitli türlerde birinci el kaynak kullandıkları ve öğrencilerini bu kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirdikleri görülmüştür. Ancak bu kaynakların sınıflarda geleneksel biçimde ele alındığı tespit edilmiş, ilgili literatürde gösterildiği üzere üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak; gerek öğretim üyeleri gerekse öğrencilerden elde edilen bulgulara göre; birinci elden kaynakların tarih yazımında ve Ortaöğretimde kullanımına yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlı kaldığı, öğrencilerin katılacağı etkinliklere yeterince başvurulmadığı ortaya konmuştur. Halbuki Zeichner ve Tabachnick'in (1981'den aktaran McCormick, 2004, 53) ifade ettiği üzere öğretmen adaylarının eğitim tecrübeleri, onların bu tür eğitim uygulamalarına yönelik inançlarını ve eğilimlerini etkilemektedir. Araştırmamızda elde edilen bu sonuç literatürdeki ilgili çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Dilek ve Yapıcı (2008, 343) tarafından tarih öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada da katılımcıların kaynaklarla çalışırken çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiş ve ileride öğretmen olacak katılımcıların kaynaklarla çalışma konusunda yeterli düzeyde eğitim almaları önerilmiştir. Yazarlar; özellikle edebiyat fakültelerinde verilen öğretimin, öğrencilerin yaşadığı zorluklara göre gözden geçirilmesinin ve tarih metodolojisi dersinin öğrencilerin tarihsel kaynaklarla sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri biçimde verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dönmez ve Altıkulaç (2014, 938-939) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada ise katılımcıların tarihsel kaynakları kullanma konusunda bazı problemler yaşadıkları ve bu konuda aldıkları lisans eğitimlerini yeterli bulmadıkları ortaya konmuş ve öğretmen adaylarına lisans eğitimi dâhilinde tarihsel kaynakları beceri-temelli öğretim yönünde nasıl kullanabilecekleriyle ilgili eğitimin verilmesi önerilmiştir. Kiriş Avaroğulları ve Görgeç, (2014, s.322) tarafından tarih öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada ise katılımcıların yazdıkları tarihsel metinlerde belirli bir bakış açısını benimseyerek bir argüman geliştiremedikleri, tezlerini uygun kanıtlarla destekleyemedikleri, çalışmalarının

karşıt tez ve görüşleri destekleyen kanıtlar içereemedikleri ve birincil kaynaklar kullanımını açısından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının birçok farklı kaynaklardan faydalanmadıkları ve yazım yöntemlerinin uygulanmasında bazı eksikliklerin olduğu elde edilen diğer bir bulgu olmuştur. Nitekim Kaya (2015, 2734) tarafından tarih öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların kaynaklara dayalı öğretim uygulamalarında yaşadıkları sorunların en önemli nedeni; onların geçmişteki ve mevcut durumda lisans düzeyindeki eğitim hayatlarında kaynakların kullanımına dair bir deneyim yaşamamaları olarak tespit edilmiştir. Avcı Akçalı (2019, 243) tarafından tarih öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada ise katılımcıların lisans programı derslerinde birinci el kaynakların kimi zaman ve de eleştirel incelemeye tabi tutulmadan kullanıldığını belirttikleri görülmüştür. Yazar, bundan dolayı tarih öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslerde birinci el tarihi kaynakların eleştirel analize dayalı olarak kullanılmasını önermiştir. Bu çalışmamızda da genel olarak öğrencilerin lisans döneminde birinci el kaynaklara yönelik aldıkları eğitimin ortaöğretim tarih derslerinde birinci el kaynaklara dayalı öğretim etkinliklerini yürütebilmeleri için tam anlamıyla yeterli olmadığı görülmüştür.

Öneriler

1. Öğretim üyeleri, hem tarihçi hem de öğretmen adaylarının eğitiminde, birinci el kaynakları geleneksel yöntemler çerçevesinde kullanmak yerine, onların aktif olabileceği etkinlikler çerçevesinde kullanabilirler.

2. Tarih bölümlerinde ve Tarih eğitimi anabilim dallarında okuyan öğrenciler için birinci el kaynaklar üzerinden eğitim sadece Tarih Metodolojisi ve Tarih Öğretim Yöntemleri gibi derslerle sınırlı kalmamalıdır. Lisans düzeyinde diğer derslerde de özellikle uygulamalı, öğrencilerin etkin olduğu birinci el kaynak kullanımlarına yer verilmelidir. Bu uygulamaların öğrencilerin ileride mesleki yaşamlarında yansımaları bulacağı unutulmamalıdır (Bkz. Kabapınar, 2008, 328; Tuncel, 2019, 351). Bunun için birinci el kaynak kullanımına yönelik olarak lisans düzeyinde okutulan ders kitaplarına etkinlikler konabilir, öğretim üyeleri için kılavuz kitaplar hazırlanabilir.

3. Tarih eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilere lisans eğitimlerinde, tarih bölümü okuyan öğrencilere de pedagojik formasyon eğitimlerinde, birinci el kaynakların, kanıtların çeşitli etkinliklerle beceri kazanımına yönelik nasıl kullanılabilirliği gösterilmelidir (Bkz. Dönmez & Altıkulaç, 2014, 939). Hatta kendilerine çeşitli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik, kanıt kullanımına dayalı araştırma ödevleri verilmelidir. Bu çalışmalar onların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı gibi (Bkz. Avcı Akçalı, 2019, 243) ileride öğretmenlik hayatlarında uygulayabilecekleri modeller oluşturmalarına katkı sağlayacaktır.

4. Çalışma konusu farklı üniversitelerde de ele alınıp, araştırılarak literatür zenginleştirilebilir. Konu ile ilgili literatürün zenginleşmesi, tarih eğitimcilerine konuya dair daha geniş bir perspektif sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acun, F. (2011). Tarihin kaynakları. A. Şimşek (Edt.). *Tarih nasıl yazılır? Tarihyazımı için çağdaş bir metodoloji* içinde (s. 119-149). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı Akçalı, A. (2019). Tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 231-246. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/458991> adresinden 5 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Balkaya, A. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Black, J. & MacRaild, D.M. (2016). *Tarih çalışmak* (3. baskı). (N. Bozbora, çev.). Ankara: Yayınodası Yayıncılık.
- Çıdaç, T. (2015). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (Kanıt temelli öğrenme). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çiftarslan, N. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile tarih öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çulha Özbaş, B. (2010). 12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilek, D. & Yapıcı, G. (2008). Tarih öğretmen adaylarının kaynaklarla çalışmada karşılaştıkları güçlükler ve romantik tarih anlayışı: Sınav kağıtları üzerine bir analiz. M. Safran & D. Dilek (Edt.) *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 330-344). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Dinç, E. (2014). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. İ.H. Demircioğlu & İ. Turan (Edt.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (2. Baskı), (s. 75-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2008). İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008) Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 171-186.
- Doğan, Y. & Dinç, E. (2007) Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11 (2), 195-220.

- Dönmez, C. & Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 923-942.
- Gibson, L. (2014). Teaching student teachers to use primary sources when teaching history. In R. Sandwell and A. Heyking (Eds.), *Becoming a history teacher: Sustaining practices in historical thinking and knowing* (pp. 214–225). Toronto: University of Toronto Press.
- Güler, A, Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Işık, H. (2008a). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2008b). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir aksiyon araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından ingiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 39/230, 40-47.
- Kabapınar, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin/ tarihin metodolojisi ve dersin öğretim amaçlarına ilişkin görüşleri: “Ötekiler” üzerinden “biz”i değerlendirmek. M. Safran & D. Dilek (Edt.). *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 316-329). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Edt.). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi, -kavramlar, ilkeler, teknikler-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kaya, R. (2015). Problems encountered during the implementations of resource-based teaching in pre-service history teacher training, *Educational Research and Reviews*, 10 (20), 2724-2736, <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/0E9BA0D55894> adresinden 20 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Keating, J. and Sheldon, N. (2011) History in education: Trends and themes in history teaching, 1900–2010. In Ian Davies (Ed.), *Debates in history teaching*, (pp.5-17). London and New York: Routledge.
- Keleş, H., Ata, B. & Köksal, İ. (2006). Tarihi dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 99-112.
- Kiriş Avaroğulları. A. & Görgeç, İ. (2014). Historiographical capacity of pre-service history teachers in Turkey. *US-China Education Review A*, 4 (5), 312-324. <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/55122419b1f4a.pdf> adresinden 26 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- McCormick, T. M. (2004). *An exploration in how elementary teacher candidates read, select, and use primary documents* (Order No. 3155885). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305209507). <http://search.proquest.com/docview/305209507?accountid=8403> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (S. Turan. çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9. Sınıf)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9.10 ve 11. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden edinilmiştir.
- Osborne, K. (2003). Voices from the past, primary sources: A new old method of teaching history. *Canadian Social Studies*, 37 (2), https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#CLvoices_from_the_past150 adresinden 20.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Phillips, I. (2008). *Teaching history: developing as a reflective secondary teacher*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sylvester, D. (1997). Change and continuity in history teaching 1900-93. In Hilary Bourdillon (Ed.). *Teaching History* (p. 9-23). Routledge: London.
- Şener, N. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tuncel, G. (2019). Kanıt temelli öğrenme temelinde bir öğretmen adayı eğitimi programının öyküsüne bakmak Y. Kabapınar (Edt.). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s. 333-353). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, İ. & Aslan, H. (2015). Öğretmen adaylarının tarihi görselleri analiz düzeyleri. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 4 (2), 87-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/164061> adresinden alınmıştır.
- Tuş, M. (2015). Tarihçi ve kaynak. A. Şimşek (Edt.). *Tarih için metodoloji* içinde (s. 232- 236). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalı, S. & Şimşek, A. (2019). Tarih, tarihçi. tarihyazımı ve “kanıt”: Teorik bir sorgulama. Y. Kabapınar (Edt.). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s. 19-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Yetiş, A. (2018). Öğretmen ve öğrencilerin 'kanıt temelli tarih öğretimi'ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Atatürk Dönemi Tarım Alanında Devletçilik Uygulamaları ve Antalya

State Practices in the Field of Agriculture in the Atatürk Period and Antalya

Yüksel Kaştan*

Öz

Osmanlı Devleti'nin son dönemi ve Milli Mücadele Dönemi savaşlar nedeniyle geçmiştir. Savaşlarda hem kaybedilen topraklar hem de kaybedilen insan gücü tarım faaliyetlerini de etkilemiş ve devletin önemli gelir kayıplarına neden olmuştur. Osmanlı Devleti tarım alanında yurt dışına öğrenci göndermiş, yurt dışından yurtdışından uzmanlar getirmiş, makine getirmiş, okullar açmış ve bu şekilde tarım faaliyetlerini artırmayı amaçlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Atatürk Dönemi'nde de tarım alanında bu amaçlar aynen takip edilmiştir. Ancak halkın daha fazla toprağı işleyip fazla ürün alabilmesi için bir takım bilimsel ve yasal düzenlemeler yapmış, tarım alanında okulları yeniden düzenlemiş, halkın yapamayacağı konularda numune çiftlikleri, tohum ıslah istasyonları, deneme tarlaları, tarım ürünlerini işleyecek fabrikalar, Kamu İktisadi Teşekküller kurmuştur. Böylece Atatürk Dönemi'nde devlet tarım alanında önemli kuruluşlar ile tarım alanında bilgilendirmiş, yaptığı ıslah çalışmaları, ürettiği tohumlar, üretme teknikleri ve makineli tarım şekli ile halkı bilgilendirmiş ve halka örnek olmuştur.

Bu çalışmada Atatürk Dönemi'nde tarım alanında devletçilik uygulamaları ve Antalya'da bu devletçilik uygulama örnekleri araştırılmıştır. Araştırma doküman analizi şeklinde yapılmış, elde edilen veriler analiz edilerek metin oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, dönem, devletçilik, tarım, uygulama, Antalya.

Abstract

The last period of the Ottoman Empire and the period of the National Struggle passed due to wars. Both the lands lost and the manpower lost during the wars also affected the agricultural activities and caused significant income losses of the state. The Ottoman Empire sent students abroad in the field of agriculture, brought experts from abroad, brought machinery, opened schools and aimed to increase agricultural activities in this way. In the field of agriculture in the Republic of Turkey, Atatürk period was followed exactly these purposes. However, he made a number of scientific and legal regulations in order for the people to cultivate more land and buy more crops, reorganized schools in the field of agriculture, established sample farms, seed breeding stations, trial fields, factories to process agricultural products, and State Economic Enterprises. Thus, in the Atatürk Period, the state informed the people in the field of agriculture with important organizations in the field of agriculture, informed the public with the breeding studies, the seeds it produced, the production techniques and the method of mechanized agriculture and became an example to the public.

In this study, statism practices in the field of agriculture in the Atatürk Period and examples of this statism in Antalya were investigated. The research was conducted in the form of document analysis, and the text was created by analyzing the obtained data.

Keywords: Atatürk, period, statism, agriculture, practice, Antalya.

* (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, kastanyuksel@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8616-8968

Extended Summary

In the introduction of this research, the state of the country in the last period of the Ottoman Empire in the last period, agricultural areas, arable land, agricultural machinery and tools used, cereals planted, legumes, cultivation areas of industrial plants and their production amounts are examined. Later, in the Agricultural Census in 1927, the area and production that were cultivated and planted in the country were emphasized.

The reforms in the field of agriculture in the last period of the state, laws enacted, schools established and sending students abroad are discussed in the part of the research in the field of agriculture in the Ottoman Empire. Later, the introduction of mechanized agriculture in the country and which agricultural products would be suitable in various parts of the country were discussed, reports prepared by experts brought from abroad.

Period of Atatürk's Reforms Working title in the Field of Agriculture, scientific and administrative activities in the field of agriculture in the country is regulated under the sub-heading I. Turkey Economy Congress, National Economy and Society Founded Savings were examined. Later, the 1st Agriculture Congress held in Ankara in 1931, the agricultural report published by scientists invited from Russia after their research, the reports prepared by German scientists in terms of fruit growing and plant species were discussed. The measures taken in the field of industry, incentives given, the 1st Five-Year Industrial Development Plan in 1933 and the Çaykur Organization were examined.

Under the subtitle of legal and administrative reforms in the field of agriculture, agriculture, agricultural machinery, tax collected from agriculture, cooperatives, banking and legal regulations in this field were discussed..

Under the subtitle of reforms related to education in the field of agriculture, the Middle Agriculture School, which was opened in 12 places in 1922 with the law numbered 254, and the Agricultural Machinist School for three years in Ankara and Adana, where primary school graduates can attend, are discussed. Later, the education period of the Halkalı High Agricultural School, which was transferred from the Ottoman Empire to the Republic, was extended from three to four years since 1923, and the successful graduates were sent abroad and especially to Germany. Subjects such as the Ankara High School of Agriculture, which was opened in 1930, the High Institute of Agriculture established in Ankara in 1933, the Oldenburg Report and the Faculty of Agriculture were examined.

Under the subtitle of statism practices in the field of agriculture, farms established in the country under the leadership of Mustafa Kemal, seed breeding stations and their contributions to the agricultural field are discussed. Under the subtitle of agricultural machinery, tools and equipment, the number of machinery, tools and equipment used in the field of agriculture at the beginning of the Republic and their numbers in 1938 and 1950 were included. Accordingly, the state tried to set an example for mechanized agriculture in the country and to encourage the public for mechanized agriculture.

Under the title of Statism Practices in the Agricultural Field in Antalya during the Atatürk Period, the example of statism realized in Aksu in the field of agriculture in the Atatürk Period in Antalya was discussed. Later, subjects such as seed breeding station, citrus in Antalya, banana production in Alanya, irrigated agriculture, mechanized agriculture, arable land, increase in the product taken from the land, the benefit of the statism example to the villagers were examined.

The Ottoman Empire sent students abroad in the field of agriculture, brought experts from abroad, brought machinery, opened schools and aimed to increase agricultural activities in this way. In the field of agriculture in the Republic of Turkey, Atatürk period was followed exactly these purposes. However, a number of scientific and legal regulations were made in order for the people to cultivate more land and buy more products, and reorganized schools in the field of agriculture.

Equipment Institution is established. By establishing agricultural breeding stations in the country, seeds with better yields are grown according to the region, soil, climate and vegetation. A major development initiative for the economic development of Turkey in the field of agriculture was launched at the Atatürk Period. Thus, the welfare and production of the villagers were increased with the reform movements in the agricultural field, and "agriculture-based industry" was developed with the production of industrial plants. During the Republican process, production has continuously increased as a result of the reforms made in the field of agriculture in the country except for natural reasons.

This research was conducted in the form of document analysis, the obtained data was analyzed and the text was formed by examining the obtained data.

Giriş

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında nüfusun büyük kısmı tarımla geçimini sağlamaktadır. I. Dünya Savaşı'na girilirken yapılan bir çalışmada ortalama zirai işleme büyüklüğünün en yüksek olduğu vilayet Bitlis'tir. Bitlis, Muş, Bingöl çevresinde ortalama işletme büyüklüğü 85 dönüme varmakta ve bu bölgedeki toprak dağılımını feodal üretim biçimi belirlemektedir (Mears, 1924: 20-24). Bu tarihte ülkede nüfusun %82 tarım kesimindedir. Türkiye sınırları içinde kalan zirai arazisinin 5,4 milyon hektar ve bu arazinin yaklaşık %80'ini kapsayan bölümde tahıl, %7'sinde sebze, %7'sinde bitkiler, %4'ünde meyvecilik üretimi yapılır. Tahıl ve sebze üretimi en fazla Batı Anadolu, sınav bitkiler Akdeniz Bölgesi'nde Antalya ve Adana'da üretilir. Ege, Akdeniz ve Çukurova'da ulaşım kolaylığı nedeniyle piyasaya dönük üretim benimsenmiş ve bu nitelik ortalama işletme büyüklüğüne yansımıştır. Mevcut işletmelerin küçük olması, işletme alanlarının parçalanmış olmasına karşın, arazi mülkiyetinde aşırı derecede bir yığılma görülür. 1913 yılında derebeyi ve toprak ağaları arazinin % 65'ine sahiptir (Mears, 1924: 19-21).

Cumhuriyetin başlarında 1924 yılından sonra Medeni Kanununun 639. maddesine dayanarak Ağalar, Şeyhler, Beyler kendi bölgelerindeki toprakları mülkiyetlerine tapulu olarak geçirirler. Böylece bu bölgelerdeki ağalar ve şeyler devlet nezdinde legal konuma gelirler. Bu kişiler bundan sonra halk üzerinde daha fazla baskı yaparak devlet yerine bu kesim daha çok kazanmaya başlar (DİE, 1973: 24; Akbank, 1980: 12) Ülkede toprakların %35'i köylünün, %39'u derebeylerinin, % 26'sı toprak ağalarının, ailelerin %8'i topraksız, %87'si ortakçı, %4'ü ağa, %1'i derebeyidir (Aydemir, 1999: 314).

1910'larda Anadolu köylüsünün yoksulluğunu ve genel niteliğini Kubilay Baysal eserinde "Köyler küçük topluluklar halinde, dış dünya ile olan ilişkileri kesilmiş bir biçimde yaşamaktadırlar. Köy ekonomisi kapalıdır. Para ve piyasa işlemleri toplam ekonomik faaliyetlerinin %20'sini bile kapsamamaktadır. Köylü yalnız kendi ihtiyacı için ürettiğinden; üretimde herhangi bir yeniliği düşünmemektedir. Devletle köylü ilişkileri çoğu kere vergi ve askerlik işlemlerine inhisar etmektedir. Yol, su, okul, sağlık ocağı vb. gibi kamu tesislerinin köye kadar uzanması hiç bir zaman söz konusu olmamıştır." şeklinde ifade etmektedir (Baysal, 1984:210). Kısaca, Anadolu köylüsü adeta kendi içinde, bağlı olduğu devlete ve de onun yöneticilerine yabancı düşmüş küçük birlikler halinde yaşar. Tarım makineli ve sulu tarıma dayanmayan ilkel şartlarda yapılır (Eldem,1970;275-280; DİE, 1973: 25).

Ülkede 1913 yılı Tarım Sayımı verilerine göre sürüm yapabilecek hayvan sayısı 6,9 milyondan 1920'de 4,1 milyona düşmüştür. Buna göre daha az toprak ekilip dikilebilecektir. Yük hayvanlarında da bu kayıp devam edince 1920 yılında tarım ürünlerinde %40, tütün, kuru üzüm, zeytinyağı, ham ipek ve pamuk üretimine %50 azalma olur (Pamuk, 1984:150-162). Ülkede 1924 yılında bu durumlardan dolayı 208 milyon ton tahıl ve un ithal edilir ve bu yılki toplam ithalat içindeki payı %10'a ulaşır (Keyder, 1993: 97).

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı, 1909 Trablusgarp, 1912-1913 Balkan Savaşları, 1914-1918 I. Dünya Savaşı ve 1919-1922 Milli Mücadele derken ülke ve halk uzun süre savaflara maruz kalır. Savaşlar sonunda ülkede erkek nüfusu azalarak daha çok yaşlı, kadın ve

çocuklardan oluşan bir kitle vardır. Zaten Anadolu halkının çoğu tarımla ve hayvancılıkla geçimlerini sağlamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk genel nüfus sayımı ve tarım sayımı 1927 yılında yapılır. Ülke nüfusu 13 464 564 ve km²'ye düşen nüfus yoğunluğu 17'dir. Yaklaşık on beş yıldır savaştan ülkede sadece tarım ve hayvancılığın yapılabildiği, zaten sanayinin de olmaması nedeniyle nüfusun büyük çoğunluğu çiftçilik yapmaktadır. Ekilebilir arazi tüm arazinin %32'si, ekilen toprak ise %4.86'dır. Ormanlar %18, mera %36, dağ ve taşlık arazi %13, göller %1 şeklindedir. Yine ekilen toprakların %89.5'i hububat, %3.9'u bakliyat, %6.6'sını sınıai ürünler oluşturur (Boratav, 1997;265-291; Aydemir,1999b; 349).

Ülkede nüfusun büyük kısmı toprağa bağlı, tarım ve hayvancılıkla geçinen kırsal alandadır (Çavdar, 1971: 17). Henüz daha kırsal alandaki feodalite düzeni devam eder (Aydemir, 1999:305). Feodaliteyi kırarak tarlası olmayan çiftçilere 1947 yılında çıkarılan Toprak Kanunu gereğince 1947-49 yılları arasında 626 954 dönüm arazi 14 099 aileye dağıtılır (Aydemir, 1999c:222).

Cumhuriyetin başlarında Türkiye tarıma dayalı bir ekonomiye sahip olan bir ülkede tarımsal üretimde çökmüş, tarımsal üretimi yapan dinamik nüfusun büyük kısmı savaşlarda ölmüştür. Ülkede ulaşım imkânı elverişsiz olduğundan pazar için üretim ortamından uzakta, içe dönük bir üretim tipi oluşmuş ve bu kapalı ekonomi şekli verimin artmasını sağlayan girişimleri de engellemektedir. Kıyı bölgelerinde ise dış pazarlarda rağbet gördüğü için daha çok üzüm, incir, tütün vb. ürünler yetiştirilir. Bu bölgelerdeki tarımsal faaliyetlerdeki geri kalmışlık sadece ulaşım, toprak zenginliğindeki farklılık veya teknolojik yetersizliklerden kaynaklanmamakta, büyük toprak sahiplerinin olması ve halkın çoğunun bu topraklarda ırgat olarak çalışmaları verimin az olmasının nedenlerindedir (Kongar, 1983; 17; İnan, 1988; 292).

1. Osmanlı Devleti'nde Tarım Alanında Reformlar

Osmanlı Devleti'nin en önemli gelir kaynaklarından birini tarım alanından ve tarım ürünlerinden alınan vergiler oluştururken uzun süren savaşlar, kaybedilen topraklar, ekilemeyen topraklar, ulaşım şartları gibi nedenlerle 19. Yüzyılda bu vergiler giderek azalmıştır. Osmanlı Devleti ile İngiltere arasında 1838 yılında yapılan serbest ticaret anlaşması sonrasında İngiltere Osmanlı topraklarını inceleyerek nerelerde hangi bitki türünün ekilebileceği ve nasıl daha fazla ürün alınabileceğini tespit edebilmek amacıyla uzmanlar göndermiştir. Uzmanların Türkiye ile ilgili raporları "Parliamentary Papers, Accounts and Papers (1839-1914), Commercial Reports from Consular offkes in Turkey, annual reports, Great Britain" başlığı altında yer alır. Bu raporlarda Konya, Ankara, Edirne, Kastamonu, Sivas, Samsun, Giresun, Antalya, Ayvalık, Adana, Mersin ve İskenderun'a ait bilgiler yer alır (Önsoy, 1988: 37-45; Güran, 1992: 219-2).

II. Abdülhamid zamanında Almanya ve Avusturya- Macaristan İmparatorluğu ile siyasi, ekonomik, askeri, eğitim ve kültürel alanlarda ilişkiler İngiltere ve Fransa'ya göre giderek artmıştır. Bu ilişkiler İttihat ve Terakki Hükümetleri süresince de devam etmiştir. Özellikle 1860 sonrasında ülkede sivil gazetelerin çıkması, yazar ve fikir adamlarının yazılarının, görüşlerinin, Hükümete tavsiyeleri veya eleştirileri yer almaya başlar. Osmanlı Devleti yöneticileri ülkenin tarıma dayalı ekonomisinin son zamanlarda geri kaldığını tespit ederek ülkede tarım sayımları yaptırmıştır. İttihat ve Terakki döneminde yönetimin yanında mecmualarda da ülkenin tarım alanında yenileşmeye gitmesi gerektiği hususunda yazılar çıkar. Genel olarak ülkede geri kalan tarım alanında yenileşme çalışmaları yapılmak istenmiş ancak savaşlar nedeniyle istenilen ölçüde yenilik yapılamaz (Owen, 1981:2544, İnalçık, 1990: 1-11).

Osmanlı Devleti'nin son döneminde Cavid Bey'in ülkede tarım alanına gelişmelerin sağlanması hususunda faaliyetleri yanında Ulum-ı İktisadiye ve İctimaiye Mecmuası'nda sık sık yazılar çıkarmaktadır. Yazarlardan Ahmet Muhtar Orman ve Maadin Nazırı Aristidi Paşa'ya ithafen yazdığı mektupta Osmanlı ülkesinin bir tarım ülkesi, halkın tarıma yatkın olmasına karşın ülkede tarımın çağın gerisinde kaldığı, bu nedenle ülkede tarım bölgelerinin belirlenmesi için Avrupa'dan alanında uzman ziraat mühendisleri getirilmeli, ülkedeki ziraatçıların da katılımıyla heyetler oluşturularak ülkenin arazi ve iklim şartları, bitki örtüsü incelenerek hangi tür bitkilerden en iyi şekilde nasıl ürün alınabileceği konusunda incelemelerde bulunulması, yapılan araştırmalar sonunda raporlar hazırlanması, örnek çiftliklerin ve ziraat okullarının

nerelerde kurulması gerektiği konuları yer almıştır. Hatta bunun için bir maliyet hesaplaması da eklemiştir. Mektupta ilaveten ülkede Tarım Genel Müdürlüğü'nün kurulması, ormanları inceleyecek uzmanların, su kanallarını düzenleyecek mühendisler, süt için kimyager, inek, koyun, keçi ve diğer hayvan türleri için uzmanlar yurt dışından getirilmelidir (Muhtar, 2015: 32-45).

2. Atatürk Dönemi'nde Tarım Alanında Reformlar

Osmanlı Devleti'ne tarım alanında torağı olmayan çiftçilere toprak dağıtımı, ekilmeyen toprakların ekilmesi, ülkeye yabancı uzmanların davet edilerek toprak yapısı, bitki örtüsü ve iklim şartlarına göre ülkede hangi bitkilerin ve hayvanların yetiştirilmesi gerektiği, yurt dışına öğrenci ve uzman göndererek oralarda incelemelerde bulunulması, tarım alanında eğitim ve araştırma kurumlarının açılması, tohum ve hayvan ıslah istasyonları, üretim çiftlikleri açılarak tohum, ürün, makine kullanımı, damızlık hayvan üretimi gibi konularda halka örnek olmak ve ülkenin tarım ürünleri artırılmak istenmiştir.

Cumhuriyetin başlarında erkek nüfus azlığı, ekilen toprak ve ürünlerin azlığı yeni kurulan ülkenin devleti kurması, nesli eğitmesi, sanayiye oluşturması, Osmanlı'dan kalan borçları ödemesi, kısacası kalkınması gerekiyordu. Ülke dış borç almak istemediğine göre geriye sadece halkın emeğine, ürününe ihtiyaç vardı. Bu nedenle öncelikle Osmanlı Devleti'nde yapılanlar incelenmiş, daha sonra tarım alanında yasalar çıkartılır, bilimsel toplantılar düzenlenir, yurt dışından uzmanlar getirilir, yurt dışına uzmanlar gönderilir, modern eğitim kurumları açılır, ülkeye makineli tarım için alet, edevat ve makine getirilir, tohum ve hayvan ıslah istasyonları, örnek uygulama çiftlikleri kurulur. Böylece daha fazla arazi ekilerek, ürün artışı sağlanması, ülkede sanayi bitkileri ekilerek bunlara yönelik fabrikalar kurulur. Böylece halkın beslenmesi, giyinmesi, fazla ürünle kalkınması sağlanırken devlet tarımdan aldığı vergilerle devleti yapılandırırken sermaye birikimini sağlamak, fabrikalar kurmak, borcunu ödemek, ülkenin alt yapı ve üst yapı yatırımlarını gerçekleştirmek istenmiştir.

2.1. Tarım Alanında Bilimsel ve İdari Etkinlikler

Tarım alanında Büyük Taarruz sonrası Lozan Barış Konferansı'nda görüşmeler kesintiye uğradığı bir sırada 17 Şubat - 4 Mart 1923 tarihleri arasında İzmir'de "I. Türkiye İktisat Kongresi" düzenlenerek ülkenin acil gereken ekonomik yapısına yön verilmeye çalışılmıştır (Sağlam, 1977: 77; İnan, 1982: 12; Minibaş, 1989: 82-83). I. Türkiye İktisat Kongresi kararları arasında ormancılık, hayvancılığın geliştirilmesi, tütün ve tarım ticaretinin serbest bırakılması, Ziraat Bankası'nın yeniden düzenlenmesi, ipekçilikle pancar ve kendir üretiminin geliştirilmesi, tarımda makineleşmeye gidilmesi, gümrük politikalarının tarımı geliştirecek şekilde olması, aşar vergisinin kaldırılması gibi önemli kararlar daha çok tarımı düzenlemek için alınan kararlardır. Zira hiç bir önemli sanayi kuruluşu olmayan ülkenin önce tarımsal gelişme sayesinde kırsal kesimin refah seviyesini yükselterek sermayeye, sonra da bununla sanayileşmeye gitmesi gerekmektedir (Keyder, 1975: 102; Görgün, 1977: 77; İnan, 1982: 24-31; Dura, 1991: 11,39; Dinler,1993:191).

Dünya'da yaşanan 1929 ekonomik buhranı nedeniyle ülkede Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti kurulur. Bu cemiyet tarafından 1931 yılında Ankara'da I. Ziraat Kongresi düzenlenir. Kongreye çok sayıda uzman katılmış ve ülkede ziraat alanında nelerin yapılabileceği tartışılmıştır. Bu cemiyet daha sora I. Sanayi Kongresi'nin toplanmasında da etkin olmuştur.

Cumhuriyetin başlarında Ziraat Bakanı Mehmet Sabri Bey Rusya ziyareti sırasındaki incelemeleri sonucu buradaki tarım faaliyetlerinden etkilenmiş ve ülkede de tarım alanında yeni ürünlerin ekilmesi ve mevcut ürünlerin çoğaltılması gereğini düşünmüştür. Daha sonra iki ülke arasında varılan mutabakat sonrasında Rus Ziraat Bilimci Prof. Dr. Jukovsk 1925-1928 yılları arasında Türkiye'ye gelerek incelemelerde bulunmuştur. Jukovsk ziraat alanları ile hangi bitkilerin nerelerde daha verimli yetiştirilebileceği konusunda bilimsel bir rapor hazırlamıştır. M. Jukovski'nin başkanlığında bir ilim heyetince derlenen 10 000 numune Rusya'ya götürülmüş, 26 Profesör ve uzmanlarca 50 kadar çiftlikte tetkik ve tecrübeler tabi tutulmuş ve Leningrad Ziraat Enstitüsü'nde bir laboratuvarda "Türk Ziraat Pavyonu" açılmıştır. Türk zirai bitkilerinin bilimsel tasnifi yapılarak 1933 yılında 1000 sayfaya yaklaşan bir kitapta yayınlanır. Akademi üyesi H. İ. Vavilov'un başkanlığında yürütülen bu çalışma Türk Ziraatında uygulamaya geçirilemez. Bu ülkenin ne

denli geri olduğu, ziraatı dahi bilimsel olmadan eski geleneklere göre devam ettirdiğini gösterir. Böylece çiftçiler daha çok motive edilerek toprağa işler hale gelmesi öngörülür (Aruoba, 1982: 79-81).

1930'lu yıllarda ülkede meyve üretimi açısından Ziraat Bakanlığı uzmanlara incelemeler yaptırır. Heyet Manisa'da üzüm yetiştiriciliği, Manisa'da Kaliforniya tarzı ile üzüm kurutulması, Selimşahlar Köyü çevresinde de kavun yetiştirilmesi hususunda köylüler bilgilendirilir (Lewis, 1988: 461).

Türkiye'de Ziraat Bakanlığı'nca oluşturulan heyetler ülkenin çeşitli yerlerinde tarımın işleyişi ve problemleri ile ilgili incelemelerde bulunur. Bu heyetlerde daha çok Alman bilim adamları ve uzmanları yer alır. 1936 yılında Ege'de ve özellikle Tire ve çevresinde incelemelerde bulunan heyet Tire'yi Ege Bölgesi'nin en yüksek oranda kendir üreten yeri olarak tespit eder, zira Tire 1936 yılında bölgenin kendir üretiminin %65'ni sağlamaktadır.

Ülkede sanayinin kalkınması yine tarım ürünlerinin artması, sanayi bitkilerinin çoğalması, fabrikalarda işlenmesi ile hem köylünün hem de ülkenin kalkınması amaçlanır. Ülkede sanayi alanında alınan tedbirler, verilen teşvikler, dünya ekonomik buhranı ve ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle amacına ulaşamayınca Hükümet devletçilik politikasına geçme kararı alır. Bu karar gereğince 1933 yılında I. Beş Yıllık Sanayi Kalkınma Planı hazırlanır.

I. Beş Yıllık Sanayi Kalkınma Planı'nda tekstil sanayii, kendir-keten sanayii, suni ipek, selüloz ve kâğıt tesisleri, şeker sanayii, süngercilik ve gül sanayileri yer alır. Planın uygulanmasına 1934 yılında başlanır, planda öngörülen tesisler beş yıl içinde tamamlanarak işletmeye açılır. Özellikle toprağın verimini artıracak olan tekniğin tarıma uygulanmasının, bütün bir endüstri hayatının gelişmesi ile mümkün olabileceğini de ortaya koyar (Tanilli, 1994: 285).

Devlet Ziraat İşletmeleri'ne bağlı olan Çaykur Teşkilatı, Tekel Genel Müdürlüğü'ne devredilmiş, Devlet Ziraat İşletmeleri kurumu da "Devlet Üretim Çiftlikleri Genel Müdürlüğü" şeklinde teşkilatlanmıştır. Rize'de Çaykur'da makine mühendisi İngiliz Mr. Gibbart ile çaycı Mr. Allen görev yaparken kalifiye eleman yetiştirilmesi yönünde çalışmalara başlar, 30 civarındaki çay imalat işletmelerin de kurslar açılır ve teknik kalifiye eleman yetiştirilmesine çaba harcanır. Burada İngiliz çay uzmanı Mr. Harler bölgeyi dolaşarak çay üreticileri ile temas kurar, çayın yetiştirilmesi ve mahsulün alınması konusunda tavsiyelerde bulunur (Gençay,1989; S. 12; Türk Parlamento Tarihi IV. Dönem 1931-1935; 365). Bu gelişmelerden sonra 27.3.1940 tarih ve 3788 sayılı kanunla çay üretimi teknik, mali ve idari esaslara bağlanır (Aydemir,1999b; 320-324).

Ülkede ilk yıllarda 100 bin hektar alanda 40 bin tona yakın pamuk üretilir. 1923 yılında 3,7 milyon dolarlık ihracat, 1930'da 7,8, 1950'de 69 milyon dolara ulaşır. Bu pamuk üretimi nedeniyle çırçır, basma, dokuma ve bez üretim tesisleri sanayileşmede örnek oluşturur. Bu üretimleri desteklemek amacıyla 3 Haziran 1933 tarihinde Sümerbank kurulur. Ülkede 9 Ekim 1937'de Nazilli Basma Fabrikası ilk dokuma örneğini oluştururken ardından zaman içinde bu alanda 20 tesis daha ülkeye kazandırılır (Önder, 1988: 119).

2.2. Tarım Alanında Yasal ve İdari Reformlar

Milli Mücadele Dönemi içinde Mustafa Kemal 1922 yılı Mart ayında Mecliste yaptığı konuşmada konuya tarım konusuna düşüncelerini ifade etmiştir: "Yedi asırdan beri, cihanın çeşitli uzak köşelerine sevk ederek, kanlarımızı akıttığımız, kemiklerini o topraklarda bıraktığımız ve yedi asırdan beri emeklerini ellerinden alıp israf eylediğimiz ve buna karşılık daima tahkir ve tezlil ettiğimiz ve bunca fedakârlık ve ihsanlarına karşı, nankörlük, küstahlık, cabbarlıkla uşak menzilesine indirmek istediğimiz, asil Sahib'in huzurunda, hem tam bir utanç, hem tam bir saygı ile hakiki vaziyetimi alalım..." (Aydemir,1999:258-359). Buna göre Mustafa Kemal köylülerin gelir düzeylerini ve yaşam şartlarını düzenlemek için savaştan sonra hemen yeni düzenlemelerin yapılacağı haberini vermektedir.

25 Mart 1924'de yürürlüğe giren 432 sayılı "Ziraat ve Ticaret Vekâletleri Teşkilî Hakkında Kanun"un 1. maddesi ile daha önce tarımla ilgili hizmetleri yürütmekle görevli İktisat Vekâleti kaldırılarak yerine Ziraat ve Ticaret Vekâletleri kurulmuştur (Düstur, 3.Tertip, C.5, 1924: 670)

I. Türkiye İktisat Kongresi kararları hemen uygulamaya konulur (Türkiye İktisat Kongresi, 1923, 1981: 394). Ülkede 1924 yılında Köy Kanunu çıkartılarak köyde yaşayanlara kente göre ayrıcalıklar ile üretimde kolaylıklar sağlanmıştır. 21 Nisan 1924 tarih ve 498 sayılı İtibar-ı Zirai Birliği Kanunu ile kooperatifçilik ile ilgili yeni uygulamalar başlatılarak (Düstur, 3.Tertip, C.5, 1924: 1090), Zirai Birlikler Kanunu çıkarılır. Kısa süreli küçük tarım kredileri Ziraat Bankası dışında verilmeye başlanır. 17 Şubat 1925'te 552 sayılı kanunla Aşar Vergisi ve 26 Şubat 1925 tarihinde 556 sayılı kanunla Tütün İhisarı kaldırılır. 19.05.1925 tarihinde Sanayi ve Maadin Bankası kurularak tüm fabrikalar (Hereke, Bakırköy, Feshane Dokuma fabrikaları ile Beykoz Deri ve Kundura fabrikası, Tosya ve Maraş çeltik fabrikaları) bu teşkilata devredilir. Aynı yıl Bursa Mensucat Fabrikası açılır. 1926 yılında Ziraat Bankası sermaye artırarak daha fazla köylülere kredi sağlar (Mülayim, 1998:15-17).

Ülkede yıllık 5,5 milyon metre yünli ihtiyacından 3 766 000 metresi, şekerin tümü, 4 milyon kg der ithal edilmektedir. Bu nedenle sanayi bitkilerinin yaygınlaşma sürecinde ilk Şeker Fabrikası Alpulu 1926'de faaliyet geçer, bunu özel ve mahalli teşebbüs olan Uşak Fabrikası izler. 1927 yılında Bünyan Dokuma Fabrikası açılır. 5 Haziran 1929 tarihinde 1470 sayılı Zirai Kredi Kooperatifleri Kanunu çıkartılarak çiftçilere uygun kredi sağlanır (Cevdet Nasuhi, 1931: 1934). Daha sonra Eskişehir fabrikasının temeli atılır, 1934'te Turhal Şeker fabrikası da dâhil olur. Bu kuruluşlar 1935 yılında Kamu İktisadi Teşekkülü (KİT) adıyla faaliyetlerine devam eder (Aydemir, 1999b: 362).

1925'de kabul edilen bir kanunla birlikte; Devlete ait arazilerin köylüyü topraklandırmak amacı ile köylüye dağıtılmasına başlanmıştır (Tezel, 1994: 371-372). Atatürk toprağı olmayan çiftçilerin topraklandırılmasına büyük önem verir ve bir an önce konuyla ilgili bir yasanın çıkmasını isterdi. Mustafa Kemal "Toprak Kanununun bir neticeye varmasını, Meclisin yüksek himmetinden beklerim. Her Türk çiftçi ailesinin, geçineceğı ve çalışacağı toprağı malik olması, behemehal lazımdır. Vatanın sağlam temel ve imarı bu esastır." (Aydemir, 1999b; 330; Turan, 2000; 103-114). İlk on yılda köylüye 1 077 526 dönüm arazi dağıtılır. 1927-1929 yılları arasında çıkarılan yasalarla toprak reformuna gidilmiş ve topraksız ailelere toprak dağıtımı gerçekleştirilmiştir (Aksoy, 1971: 59). Ülkede 1947-50 yılları arasında Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu gereğince 1 497 148 m2 arazi 32 688 aileye dağıtılmıştır. Toprak sahibi olan köylünün toprak, tohumluk, tarım araçları borçlarının 20 yılda ödenmesi sağlanmıştır. İlk işletilen arazi, yeni yetiştirilmeye başlanan fidanlıklar, bağlar ve zeytinliklerden belirli bir süre için vergi alınmaması kuralı kabul edilmiştir (Aydemir,1999b; 325).

24 Mayıs 1930 tarihli 1641 numaralı kanun ile ülke dışından getirilecek ıslah edilmiş tohumların gümrük vergisinden muaf tutulması sağlanmıştır. 1936 yılında çıkarılan bir yasa ile ülkede çeltik ekimi belirli kurallara bağlanır. Buna göre her ilde çeltik komisyonları kurulacak ve ekim bu komisyonlarca yürütülecektir. Bu arada, devletin tarım ve hayvancılık konusunda iktisadi ve ticari faaliyetlere doğrudan katılma zorunluluğı ortaya çıkar ve bunun sonucu olarak; TMO, EBK, Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş., Yem Sanayii, Yapağı ve Tiftik A.Ş., TZDK, SEK gibi yeni KİT'leri meydana getirilir. Aynı süre içinde bitkisel üretime götürülmekte olan kamu hizmetlerinin çeşit ve sayısı da giderek artar. T.C. Ziraat Bankası ve TKK'leri tarafından yerine getirilen kredi kullanımı, sektörü ciddi şekilde etkileyen bir fonksiyon görür. Kullanılan kredi hacmi 1923'de 8 milyon TL, 1938'de 48 milyon TL, 1950'de 400 milyon TL'ye ulaşır (Kireyev,1987: 673-649).

Tarım aletleri, makineleri ve ilaçlarının satın alınarak halka tanıtılması amacıyla 1937 yılında 3130 Sayılı Kanun ile Zirai Kombinalar İdaresi kurulur. Kombinalar aracılığı ile kırsal alanda ve tarımla uğraşanlara tarım aletleri, tarım makineleri, tarımsal ilaçlar sağlanmaya çalışılır.

1938 yılında 3308 Sayılı Kanun ile Devlet Ziraat İşletmeleri Kurumu kurulur. Bu kurum bölgesel olarak tarım usulleri ve tarım türlerini yaymada ve zamanlarını belirleyip uygulamada halka örnek olma, rehberlik yapmak istenmiştir. Bu hedefle tarımsal işletme merkezleri, fabrika ve atölye kurmak, bunları işletmenin yanında silo, ambar işleri yapmak, tarım işletmeleri oluşturmak ya da bunlara maddi iştirakte bulunmak genel olarak kurumun görevleri olarak belirlenmiştir (Çalgüner, 1971: 41-42).

Hükümet yurtdışından tarım makinelerinin ithalatından alınan vergileri kaldırarak Ziraat Bankası aracılığı ile tarım üretim makinelerinin ithalatını desteklenmesi ile yaklaşık 2000 traktör ülkeye getirilir. Böylece ülkede tarım alanında alınan tedbirlerle 1928 yılında tarım verileri 1913 yılı verilerine tekrar ulaşır (Keyder,1993: 35-36).

Atatürk Dönemi'nde halkın ürünlerini değerlendirmesi ve daha uygun ürünlere sahip olabilmesi için tarım kooperatifçiliğine önem verilerek 1929 yılında Tarım Kredi Kooperatifleri Yasası ve 21 Ekim 1935 tarihinde 2836 sayılı yasa ile buğday üreticisini desteklemek ve korumak amacıyla Tarım Satış Kooperatifleri Yasası çıkartılır (Tecer, 2006: 76). Tarım kredi kooperatiflerinin sayısı 1929'da 65'ten 1938'de 589'a; kooperatiflere üye olanların sayısı da 1929'da 4 000'den 1938'de 114 000'e yükselmiştir. Atatürk kooperatifçiliğini desteklemek amacıyla Mersin Silifke'de 36 çiftçi ile Tekir Tarım Kredi Kooperatifi kurucusu ve bir numaralı ortağı olur (Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV, 1964: 576).

1934 yılında ülkede Bursa'da ilk süt tozu fabrikası, Isparta'da Gülyağı fabrikası açılır. 1935 yılında Türkiye şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, Kayseri Bez fabrikası kurulur. 1937 yılında ormanları korumak amacıyla Orman Kanunu, Konya Ereğli Bez fabrikası açılır. 1938 yılında Gemlik Suni İpek, Bursa Merinos fabrikaları açılır, köylünün üretimlerini almak için Toprak Mahsulleri Ofisi kurulur (Çalgüner, 1971: 41-42).

12 Ocak 1925 tarihinde 541 sayılı Pamuklara Arız Olan Haşarat ve Emrazın İmha ve Tedavisi ve Tohumların İslahı Hakkında Kanun çıkartılır. Daha sonra 28 Mayıs 1927 tarihinde 1056 sayılı Kanun, 29 Ocak 1936 tarih ve 2906 sayılı Nebatları Hastalık ve Zararlı Böceklerden Koruma Kanunu Ziraat Bakanlığı'na önemli yükümlülükler verir. Bu yükümlülük nedeniyle Ankara'da Merkez Mücadele Enstitüsü, İzmir Bornova'da ve Adana'da birer mücadele istasyonu kurulur (Tekeli-İlkin,1988: 52; Toprak, 1988: 28).

Bağcılık alanında Cumhuriyet dönemine Osmanlı'dan 80 dekar büyüklüğündeki Erenköy Amerikan Asma Fidanlığı intikal etmiştir. Ele alınan dönemde Ankara, Bilecik, Halkalı, Kırklareli, Tekirdağ ve Manisa'da toplam alanı 1307 dekarı bulan yeni fidanlık kurulmuştur. Üreticiye 1924'te 6 725 fidan dağıtılmışken bu sayı 1938'de 3 022 965'e ulaşmıştır (Toprak, 1988: 27-28).

2 Aralık 1925 tarih ve 682 sayılı Her Nevi Fidan ve Tohumların Meccanen Tevzi ve Devlet Uhdesinde Bulunan Arazinin Fidanlık İhdası İçin Ziraat Vekâleti'ne ve İdarei Hususiyelere Bila Bedel Tefvizi Hakkında Kanun, 24 Mayıs 1930 tarih ve 1641 sayılı Tohumlukların Gümrük Resimlerinden İstisnası Hakkında Kanun, 2 Haziran 1930 tarih ve 1682 sayılı Ziraat Bankasınca Tedarik Olunacak Tohumların Satış Zararlarının Ödenmesi Hakkında Kanun, 1934 yılında kabul edilen 2654 sayılı Tohum Üretme Çiftlikleri Kanunu çıkartılır. Bu kanunlar devlet üretme çiftlikleri ile ıslah istasyonlarının misyonunu belirler (Tekeli-İlkin, 1988: 46).

2.3. Tarım Alanında Eğitimle İlgili Reformlar

TBMM Hükümeti döneminde 1922 yılında 254 sayılı yasa ile 12 yerde Orta Ziraat Okulu açılır (Düster, III. Tertip, C: 3, 1922: 177; Ayas 1948: 641). Bu okul türü kısa sürede Ankara, Bursa, Adana, Konya, Kastamonu, Erzurum, Çorum, Erzincan, Edirne, İzmir, Sivas ve Kepsut'a da açılır. Tarım alanında makineleşmenin yaygınlaştırılabilmesi amacıyla Ankara ve Adana'da ilkokul mezunlarının gidebildiği üç yıl süreli Ziraat Makinist Okulu açılır (Tekeli- İlkin, 1988:43).

Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyete intikal eden Halkalı Yüksek Ziraat Okulu öğrenim süresi 1923 yılından itibaren üç yıldan dört yıla çıkarılarak mezunları arasından başarılı olan yurtdışına ve özellikle de Almanya'ya gönderilmeye başlanır. Bu öğrencilerden 26'sı ülkeye döndüğünde 1933 yılında Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde görev alır. 1928 yılında Halkalı Ziraat Okulu ile diğer orta dereceli ziraat okulları geçici olarak kapatılır (Tezel, 1994: 414).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Ankara'da Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün yerinde 1930 tarihinde Ankara Ziraat Yüksek Mektebi açılır. Osmanlı'dan intikal eden Halkalı ve diğer ziraat uygulama okullarının kapatılması sonrasında 1930 yılında İstanbul, Bursa, İzmir ve Adana'da birer orta ziraat okulu açılır. Bu okullara artık ortaokulu bitirenler alınması nedeniyle bu okulların lise düzeyinde olduğu görülür. Ankara'da

1930 yılında kurulan Yüksek Ziraat Okulu ziraat, orman, baytar, ziraat sanatları, ulumu tabiye alanlarında beş bölümden oluşan 16 Haziran 1933 tarihinde 2291 sayılı kanunla Yüksek Ziraat Enstitüsü'ne dönüştürülür (Resmi Gazete, 20 Haziran 1933 Sayı: 2432; Ayas, 1948: 662; Tekeli-İlkin, 1988: 43).

Almanya'da eğitim görenlerden biri olan Reşat Muhlis Erkmen, Leipzig Üniversitesi'nden Prof. Dr. Falke ve Prusyalı Prof. Dr. Oldenburg başkanlıklarında iki uzman heyeti Türkiye'ye davet eder. 1927 yılında Atatürk'ün talimatı ile Türkiye'de ziraatın yapısını incelemek, ziraatı geliştirmek, ürünleri artırmak ve bu alanda bir yükseköğretimin nasıl yapılacağı hususlarında bir rapor hazırlamak için davet edilen ve 1928 yılında ülkeye gelen heyetin başında Oldenburg vardır. Bu heyet daha sonra Oldenburg Heyeti raporu da Oldenburg Raporu olarak anılır. Bu heyetlerin incelemeleri ve tavsiyeleri ile Ankara Ziraat Enstitüsü kurulur (Mağden 1959: 58).

Bu Enstitü Ankara Üniversitesi'nin kurulması sonrasında Ziraat Fakültesi olur. Enstitü 1935 yılında Ankara'da Ziraat Müdürleri Kursu açar ve 23 vilayetin müdürü kursa davet edilir. Ziraat okulları ile diğer tarım kuruluşları teknik bilgileri çiftçilere ulaştırmak ve teknik elemanlara yeni bilgiler vermek amacı ile kurslar açarak bu alandaki eksiklikleri gidermek için önemli aşamalar kaydetmiştir.

2.4. Tarım Alanında Devletçilik Uygulamaları

Tarla bitkilerinde ıslah çalışmaları üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamada ıslah ve deneme istasyonlarında tohumlar ıslah edilecek veya yeni bitki türleri bulanacak, ikinci aşamada bu bitki türlerinin en iyi şekildeki üretim teknikleri araştırılacak ve köylülere tanıtılacak, üçüncü aşamada üretme çiftliklerinde ıslah edilen tohum yeteri kadar çoğaltılarak köylülere dağıtılacaktır (Gökköl, 1935: 145). Bu çalışmalar hububat konusunda Ziraat Bakanlığı'na bağlı kurumlar, pamuk Ziraat Bakanlığı'na bağlı özel bir müdürlük, şeker pancarı Şeker Fabrikaları, tütün ise Tekel eliyle yürütülmeye çalışılır.

2.4.1. Çiftlik Uygulamaları

Mustafa Kemal ülkede yetişmiş eleman yokluğu nedeniyle Ankara'da Gazi Çiftliğini kurma kararı vermiştir. Bunun için 1924 yılının Mayıs ayında Ankara-Keçiören'deki Ziraat Mektebi öğretmenlerinden Ali Numan Bey'e fikrini açarak "Bu çiftlik, memlekette çağdaş ziraat usulünü yerleştirmek için örnek teşkil edecektir." demiştir (Tayşi, 1940: 3, Gökköl, 1935: 195). Ali Numan Kırış "Drayfarming Araştırmaları" isimli kitabında konuyu şöyle özetlemiştir: "Drayfarming, yağışı az olan veya yağmurları uygun zamanlarda düşmeyen bir bölgede, sulamaksızın başarılı ürün yetiştirmek usulüdür (Ulus 8 Temmuz 1949). Memleketimizde Orta Anadolu Yaylası az yağışlıdır. Trakya ve deniz kıyıları mıntıklarımızda da bazen yağışların zirai mevsimlere dağılışında uygunsuzluklar vardır. Daha doğrusu kuraklık ve etkileri memleketimizin her yerinde zaman zaman ziraatımızı tehdit eder. Bu durumda, kuraklığın gereklerine göre ve memleketimizin ihtiyaçlarına uyan yerli bir ziraat sistemi ile çalışmak gerekiyor." (Gökköl, 1935: 194; Avcıoğlu, 1969: 179).

Numan Kırış Atatürk tarafından akıncı bir rol için seçilmiş, Amerika'ya gönderilmiş, orada bizde ziraatın iletilmesi için neler öğrenmek lâzım gelirse onları bulmuş, seçmiş, öğrenmiş, Eskişehir Kuru Ziraat İstasyonu'nu 1929 yılında kurmuştur. Bu istasyonda Ali Numan Kırış tarafından çok önemli çalışmalar yürütülmüş ve birçok ülkede "Türk Mucizesi" olarak özellikle buğday üretimindeki ıslah çalışmaları örnek alınmıştır.

Mustafa Kemal Türkiye'de daha verimli tarım yapılabilmesi amacıyla 1925 yılından sonra satın aldığı topraklarla çiftlik kurmaya başlamıştır. Atatürk Ankara'daki Gazi Çiftliği'ne 1925 yılında Macaristan'dan damızlık Simental ırkı sığır getirterek halka örnek olmaya çalışır. Zamanla bu çiftliklerin sayısı yediye ulaşmıştır. Mustafa Kemal bu çiftlikleri tek bir yönetim altında birleştirip "Orman Çiftliği" olarak adlandırmıştır. Atatürk'ün Ankara'daki çiftliklerini konu alan kitaplarda, tarım, hayvancılık ve sınaî üretimdeki başarılar çok önemsenmekle birlikte eğitim, eğlencinlen ve çağdaş bir başkent yaratma amacına özellikle dikkat çekilmektedir (Avcıoğlu, 1969: 179).

Orman Çiftliği arazilerinde, yalnızca tarımsal üretimle yetinilmemiş, 1926 yılından başlamak üzere tarım ve hayvansal ürünlerin işlenebilmesi amacıyla; fırın, deri ve demir atölyeleri, pastörize süt, üzüm suyu, bira ve şarap fabrikaları kurulmuştur. Atatürk Çiftliklerinin aynı zamanda bir eğitim ve eğlencinlen alanı olarak da değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Yüksek Ziraat Enstitüsüne girecek öğrencilere, Çiftlikte staj yapma zorunluluğu getirilerek, tarım teknikleri ve tarım makinelerini kullanma konusunda yetişmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, Çiftlikte çalışanların çocukları için bir okul yapılmıştır (Aysan, 1987;86).

Atatürk 11.06.1937 günlü bağış mektubunda bu çiftliklerin kuruluş amacını; "... Bu müesseseler; ilk senelerden başlayan bütün kazançlarını inkişaflarına sarf ederek büyük küçük müteaddit fabrika ve imalathaneler tesis etmişler, bütün ziraat makine ve aletlerini yerinde ve faydalı şekilde kullanarak bunların hepsini tamir ve mühim bir kısmını yeniden imal edecek tesisat vücuda getirmişler, yerli ve yabancı birçok hayvan ırkları üzerinde çift ve mahsul bakımından yaptıkları tetkikler neticesinde bunların muhite en elverişli ve verimli olanlarını tespit etmişler, kooperatif teşkili suretiyle veya aynı mahiyette başka suretlerle civar köylerle beraber faydalı şekilde çalışmışlardır... Çiftliklerin, yerine göre, araziyi ıslah ve tanzim etmek, muhitlerini güzelleştirmek, halka gezecek, eğlenecek ve dinlenecek sıhhi yerler, hilesiz ve nefis gıda maddeleri temin eylemek, bazı yerlerde ihtikârla fiylî ve muvaffakiyetli mücadelede bulunmak gibi hizmetleri de zikre şayandır... Tecrübelerini müspet iş sahasından alan bu müesseselerin; ziraat usullerini düzeltme, istihsalatı artırma ve köyleri kalkındırma yolunda devletçe alınan ve alınacak olan tedbirlerin hüsnü intihap ve inkişafına çok müsait birer âmil ve mesnet olacaklarına kani bulunuyorum." sözleriyle açıklamıştır (Boratav, 1974;133-159).

Atatürk, Ankara'da Orman, Yağmurbaba, Balgat, Macun, Güvercinlik, Tahar, Etimesut, Çakırlar çiftliklerinden oluşan "Orman Çiftliği" ile, yurdun değişik bölgelerinde kurduğu 6 adet çiftliğini amaçları doğrultusunda yönetilmesi için, 11.06.1937 günlü bir yazıyla Hazineye bağışlamıştır. Atatürk Çiftliklerinin yönetilmesi için 01.01.1938 günlü, 3308 sayılı Yasa ile Devlet Ziraat İşletmeleri Kurumu (DZİK) kurulmuş ve bütün taşınmazlar bu Kuruma devredilmiştir. Çiftlikler, bu statülerini 11 yıl sürdürebilmişlerdir. 07.06.1949 günlü, 5433 sayılı Yasayla, DZİK, Zirai Kombinalar İdaresi ile birleştirilerek Devlet Üretim Çiftliği olarak yeniden yapılandırılmış, Orman Çiftliği dışındaki çiftlikler kapatılmıştır. Orman Çiftliği ise, 24.03.1950 günlü, 5659 sayılı Yasa ile; "Atatürk Orman Çiftliği" olarak adlandırılıp, Tarım Bakanlığına bağlı bir tüzel kişilik statüsüne kavuşturulmuştur (Arat, 1969;166).

Devlet Ziraat işletmeleri kurumu zirai makine, araç parkı ve zirai mücadele ilaçlarıyla köylünün ekim, nadas, harmanına yardım etme, tarlalarında tarımsal mücadele yaparak çiftçileri modern tarıma alıştırmaya amacıyla kurulmuştur. Bu kurum çalışmalarını çokça tahıl türleri ve hayvan ırklarının iyileştirilmesi yönünde olmuştur (Tezel, 1994: 415).

2.4.2. Tohum Islah İstasyonları Uygulamaları

Tohumluğun kalite kontrolü üzerinde ilk bilimsel çalışmalar 1869 yılında Almanya'nın Tharand kasabasında kurulan laboratuvarında Friedrich Nobbe tarafından başlatılmıştır. Türkiye'de çeşit geliştirme, tohumluk alanındaki ilk bilimsel çalışmalar 1925 yılında başlar. Türkiye'de beş ayrı yerde Tarımsal Araştırma İstasyonu kurulması planlanarak İsviçre'den tarım uzmanı Prof. Dr. Odet Perrin ile anlaşılır. Türkiye'de tohum ıslah araştırmaları 13 Aralık 1925 tarihinde Eskişehir Sazova'da Eskişehir Tohum Islah İstasyonu'nda "İslah-ı Buzr (Büzür) ismi ile başlar. Bu istasyon 1929 yılında ilk kez ıslah edilmiş 5 ton, 1931 yılında 20 ton tohum halka dağıtılır (Emcet Yekta, 1931: 828). Daha sonra Ankara, İstanbul Yeşilköy, Adapazarı ve Erzurum'da ve Samsun'da Tohum ıslah istasyonu açılır (İstatistik Yıllığı, C:19 1951: 268). Bu istasyonlarda ıslah edilen tohumlardan köylüler yaklaşık % 20-50 arasında daha fazla ürün almasını sağlar (Toprak, 1988: 27).

Adana ve Nazilli'de pamuk ıslah istasyonları; Adapazarı'nda patates ve mısır ıslah istasyonu; Bursa, Diyarbakır, Edirne ve Denizli'de ipek böcekçiliği istasyonu, Kayseri'de yonca istasyonu kurulur. Atatürk tarımda tohumun önemini görerek 1930'lu yıllarda Nazilli Araştırma Enstitüsü'nde tohum çalışmalarını başlattı. Daha sonra tohum geliştirmek ve yetiştirmek sorumluluğu Devlet Üretim Çiftlikleri'ne verilir.

1933'te Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün kurulmasıyla başlatılmış, Tarım ve Köyişleri Bakanlığı'nın da katkılarıyla giderek yaygınlaştırılmıştır (Tuncer, 1999; 215).

I. Ziraat Kongresi'nde Tohum Islahı meselesi ayrıntılıca ele alınmıştır. Manisa Milletvekili Yaşar Bey konuyla ilgili bir rapor sunmuştur. Yaşar Bey tohum meselesini "...bir fabrikanın işleminde esas nasıl ki iptidai malzeme ise üstü açık bir fabrikaya benzetilen ziraatin de ilk malzemesi muvaffakiyetle amili iyi bir tohumluktur..." diyerek zirai üretim için tohumluğun önemini belirtmiştir (Aydemir, 1999: 318-319,412).

1935 yılında Eskişehir Çifteler Örnek Çiftliği kuru tarımın modernleşmesi, Ankara ve Trakya'da 1938 yılında çiftliklerde buğday tohumlarının ıslahı sağlanmaya çalışılır.

Ülkede kurulan ıslah istasyonları toprağı işlenmesi, ekilmesi, ottan arındırılması, gübre kullanımı, makineli tarım, sulu tarım gibi birçok alanda çiftçilere örnek olmuş ve 1930 ile 1950 arasında ülkede tarım alanında ürünlerin artmasında büyük katkı sağlamıştır. 1923 ile 1938 yılları arasında halkın daha kaliteli ve verimli tohumla daha çok ürün alabilmesi için sekiz adet tohum ıslah ve deneme istasyonu kurulur (İstatistik Yıllığı C:19 1951: 268).

Tohum ıslah istasyonlarından üretilen yeni tohumların iklim, bitki örtüsü, toprak şartlarına göre ülke sathına yayılabilmesi için deneme tarlaları uygulama alanları olmuştur. Ülkede Ordu, Çorum, Erzurum'da örnek deneme tarlaları kurulsa da ülke sathına yaygınlaştırılmamış ve uygulamalar Atatürk Çiftlikleri ile Zirai Kombinalarda gerçekleştirilebilmiştir (İstatistik Yıllığı, C:19 1951: 268).

12 Şubat 1937 yılında 3130 sayılı kanunla Zirai Kombinalar İdaresi kurulur. Kurumun amacı ıslah edilmiş tohum yetiştirip köylüye dağıtmak, modern tarım araçları kullanarak üretim maliyetini düşürmektir (Tekeli-İlkin, 1988: 49).

Çiftliklerin sayısı 1945'te 13'e, işledikleri arazi 190 bin hektara ulaşır. Çiftliklerde 1945'te 147 bin ton buğday ve arpa üretilir. Kombinalarda sürdürülen üretim faaliyetleri ülkenin tahıl ihtiyacının sağlamış, daha iyi araç ve tekniklerle tarımda ürün verimliliğinin arttığını göstermiştir. 1928-1950 döneminde bu çiftliklerde üretilen buğday hektarda 897 kg ile ülke ortalamasının % 28 daha üzerindedir (Mağden, 1949: 49-55; Tezel, 1994: 354, 416).

Pamuk ıslahı ile ilgili ilk girişim 1925 yılında Adana Tohum Islah Komisyonu'nun kurulmasıdır. 1927 yılından itibaren ABD'den 40 pamuk çeşidi getirilerek en uygun pamuk cinsi tespit ve ıslah çalışmalarına başlanır. 1934 yılında Ziraat Bakanlığı tarafından bir pamuk üretim planı hazırlanarak uygulanmıştır. 2582 sayılı yasa 27 Ocak 1936 tarihinde 2903 sayılı Pamuk ıslah Kanunu ile tamamlanır. Buna göre çırcır evleri Ziraat Bakanlığı'nın ihtiyacı olan tohumları piyasa değerinden satmak zorundadır. 1937 yılına kadar Ziraat İşleri Umum Müdürlüğü'nün bir şubesi olarak idare edilen pamuk işleri 4 Haziran 1937 tarihinde kabul edilen 3203 sayılı Ziraat Bakanlığı Teşkilat Kanunu ile doğrudan Bakan'a bağlı bir müdürlük halini alır (Resmi Gazete, 14 Haziran 1937, Sayı: 3630; Tekeli-İlkin, 1988: 51-52). 1940 yılında Adana ve Nazilli'dekine ilaveten Eskişehir Mayıslar ve Malatya'da da birer ıslah deneme ve üretme çiftliği oluşturulur. Çukurova'da daha verimli olan klevlant cinsi pamuk yerine akala türü üretilmeye başlanır ve verimli de olur. Doğu Karadeniz Bölgesi için çay ziraatı memlekete ithal edilerek bu bölgede yetiştirilmeye çalışılarak bölge halkının yoksulluktan kurtulmasına uğraşılır (Pamuk Encümen Raporu 1931: 693; Kemal 1931: 686).

Tekel eliyle araştırma deneme istasyonlarında tütün tohumu ıslah ve üretme faaliyetleri gerçekleştirilir (Ardıç, 1987: 384). İlk olarak 1927 yılında Ziraat Fen Şubesi açılır, 1931'de tütünle ilgili bir deneme tarlası açılır. Ziraat Fen Şubesi 1934 yılında Maltepe'de Cevizli'de yapılan laboratuvarlar ve yan tesisleri 1936 yılında İnhisarlar İdaresi tarafından Tütün Enstitüsü'ne dönüştürülür. Enstitü Karadeniz tütünün ıslahı için Samsun'da, Efe tütünleri için İzmir (Buca), Şark tütünleri için Malatya'da birer ıslah istasyonu açılır. Bu istasyonlarda geliştirilen ürünler için çeşitli yerlerde deneme tarlaları açılır. 1937 yılından sonra istasyonlar fidelikler kurarak üreticiye ücretsiz fide dağıtır. 10 Haziran 1938'de kabul edilen 3437 sayılı Tütün ve Tütün İnhisarı Kanunu ile Tekel bölgesinde en iyi ürünü üretenlere ödül dağıtılır (Tekeli-İlkin, 1988: 59).

Ülkede Atatürk Dönemi'nde 10 ile 20 hektar arasında değişen elma, incir, zeytin, fındık, narenciye, fıstık, kayısı üzerine çalışan Arifiye, Aydın, İzmir, Giresun, Antalya, Gaziantep ve Malatya meyvecilik istasyonları açılır. Kastamonu, Niğde, Ankara, Erzincan, Kütahya, Çanakkale, Alanya, Tarsus ve İzmir'de elma, armut, kayısı, vişne, badem, narenciye, diğer meyve ve süs fidanları yetiştirilmesi amacıyla birere fidanlık kurulur. Ülkede zeytinciliği geliştirmek için İzmir, Muğla, Balıkesir ve Çanakkale'de birere Seyyar Zeytin Bakım Teşkilatı kurulur.

3. Tarım Makine, Alet ve Edevatı

Tarımının en önemli yanlarından biri de ilkel şartlarda mı yoksa teknolojidten yararlanarak mı gerçekleşmesi hususudur. Artık her kesimde olduğu gibi tarımda da makineleşmeye doğru gidilmesine rağmen bu süreçte çeşitli nedenlerle biraz geri kalmıştır. 1927'de ülkede ziraat alet ve makineleri miktarı 1 441 104 adettir. 1920'lerde ülkede traktör az da olsa vardır. Tarıma Cumhuriyetin ilk dört yılında 2000 traktör girmiştir. Ama süreç içerisinde makineli tarıma önem verilerek Devlet Çiftliklerindeki makineleşme ile halka örnek olunmaya ve halkın da makineli tarıma geçmesine çalışılmıştır. 1923-1924 yıllarında 486'sı devlet malı olmak üzere 501 traktörün bulunduğu belirtilmektedir (Silier 1981: 20). 1927 yılında 1 441 104 adet ziraat alet ve makinesi yer alır. 1923-1925 yıllarında köylüye 200 000 lira değerinde 7 677 pulluk dağıtmıştır. Ayrıca yerli pulluk üretimini teşvik için 26 Mart 1931 tarihinde 1797 sayılı Pulluk Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunu uygun olarak ülke içinde pulluk imalatını artırmak için pirimler verilmiş ve yerli imalathanelere faizsiz, uzun vadeli krediler açılmıştır (Resmi Gazete, 2 Nisan 1931).

10 Haziran 1930'da TBMM'den geçen 1710 sayılı "Ziraat Makinelerinde Kullanılan Mevadd-ı Müştaiile Hakkındaki 752 ve 1527 Sayılı Kanunlara Müzeyyel Kanun" ile tarım makinelerinde kullanılan petrol ve benzin üzerindeki muafiyeti kaldırmıştır. Yasa, petrol ile çalışan traktör kullananların, artık bunları kullanmayacakları için, traktörlerinin tazmin edileceğini de hükme bağlamıştı (Resmi Gazete, 19 Haziran 1930). Bu durumdaki traktör sayısı İktisat Bakanı Şakir Beyin 10 Haziran 1930'da TBMM'de verdiği bilgiye göre 1844 idi (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 3, C: 20, 1930:175).

1923-1938 arası köylülere 200 162 liralık pulluk dağıtılır. 1927'de 210 000 olan pulluk sayısı (İsmail Hüsrev, 1934: 42) 1936 yılında 410 360'e yükselmiştir (İstatistik Yıllığı, 1940- 1941, 1941: 286). Tarım Bakanlığı 65 000 liralık 912 adet kalbur makinesi almış ve bir kısmını uzun vadelerle ödemek şartıyla çiftçilere dağıtmıştır (Gökköl 1935: 258). 1930'lu yıllarda çeşitli illere 185 adet dağıtmıştır. 1933 tarihinde traktör, pulluk ve karasaban dışındaki diğer tarım makine ve aletleri şunlardı; 54 000 adet her çeşit tırmık, 2 770 tohum ekme makinesi, 4 668 orak makinesi, 2 235 biçer-bağlar, 728 harman makinesi ve 2 947 adet tınav ve kalbur makinesi (İstatistik Yıllığı 1940-1941, 1941: 287). 1950 yılına gelindiğinde kültivatör sayısı 10 926, traktör sayısı 10 926, traktör arabası sayısı 21 788, traktör mibzer sayısı 7 244, pancar mibzer sayısı 519, biçer-döver sayısı 5 618'dir. Yine endüstri bitkilerinin üretimi yapılan bölge ve şehirlerde daha çok makine kullanılmıştır (DİE, 1950).

4. Atatürk Dönemi'nde Antalya'da Tarım Alanında Devletçilik Uygulamaları

Antalya coğrafi olarak bir taraftan Akdeniz'e diğer tarafta Toros dağları ile çevrili yaklaşık 20815 km²'lik alana sahiptir (Akbank,1980:12). İl topraklarının %78'i tarıma elverişli ve bunun içinde ormanlık alanlar (%74), çayır, mera (%3) ve bitkisel üretim alanları (%23) yer alır (TUIK, 2013: 11). İlde dağlık kesim %75,ğ'u, dağlar arasında yer alan platolar %10,7, yaylalar %0,5, %12,9'unu ovalar oluşturur (TUIK: 2013: 12). İlde genel olarak bitki örtüsü makiliktir, iklim bitki üretimi için elverişlidir. İlin coğrafi durumu iç bölgelerle ancak birkaç geçitten ulaşımı sağladığı için ticari faaliyetler yetersiz kalmış ve il kapalı ekonomi yapısını sürdürmüştür.

Osmanlı Devleti'nin son döneminde 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı, Yunanistan'la Girit nedeniyle yapılan savaş, Balkan savaşları nedeniyle Antalya'ya göç eden nüfus kıyı kesimlere devlet tarafından yerleştirilmiştir. Bu nüfus kıyı bölgelerinde tarım faaliyetlerinde hem getirdikleri tecrübeleriyle hem de bölgenin şartları nedeniyle tarım faaliyetlerinde bulunurlar. Bu göçlerden biri de Antalya'ya 1897 yılında Yunanlılarla yapılan savaş nedeniyle 1899 yılında 5 500- 6000 göçmen kıyı bölgelerinde Antalya ile Alanya

arasına ovalara yerleştirilir. Bu göçle gelen nüfus daha çok toprakla ilgilendiğinden ovalarda tarım alanları artar. Devlet her aile başına iki odalı bir ev, 100 dönüm arazi, bir çift öküz, alet ve tohum almaları için ailede kişi başına 300 kuruş verir (Baskıcı, 2003: 34).

Antalya'da gerek 1913 tarihli tarım istatistiklerinde ve gerekse 1926-1927 Vilayet Salnamesi verilerine göre bitkisel üretim yapılan yerler arasında en fazla tarlalar, sonra sebze ve meyve bahçeleri, zeytinlikler ve bağlar yer alır. İlde tahıl her yerde yetiştirilmesinin yanında kıyı kesimlerde narenciye, incir, şeftali, zeytin yetiştiriciliği, yerfıstığı, susam ve pamuk ekimi yaygındır. Kıyıda uzak yerlerde daha çok elma, armut, üzüm yetiştiriciliği, şeker pancarı, baklagiller ve az da olsa tütün ekilir (Yurt Ansiklopedisi, 1981: 803).

Ülkede Sıcak İklim Nebatları Teksir ve İslah İstasyonu'nun Güney Anadolu'da yetiştirilecek bitki türlerini tespit ederek uygun yetiştirme metotlarıyla birlikte köylülere sunmak amacıyla İsveç'ten bu konuda uzman olan Dr. T. A. Tengwall ile ülkeden Şevket Bey tarafından oluşturulur. İstasyon çeltik yanında tropikal ve subtropikal iklim bitkileri ile ilgili araştırmalar başlatır. Burada kahve üretimi denense de uygun ekolojik ortam oluşmaması sonucu istenilen verim alınamamıştır. Bunun üzerine kahve yerine muz denemeleri için Java ve Rodos adalarından muz klonları getirilerek deneme çalışmalarına başlanır. Esasen Türkiye'ye muz, ilk defa 1870 yılında, süs bitkisi olarak getirilmiş, tarımına ise 1930'larda Alanya'da başlanmıştır.

1930'lu yıllarda Türkiye'nin her türlü tarım ürününü alan Almanlar portakal ve limonla daha fazla ilgilidiler. Bu nedenle uzun süre portakal ve liman sadece Türkiye'den ithal ederler. Almanya Antalya'da yetişen portakal ve limonu daha fazla talep ederler. Bu nedenden dolayı İktisat ve Ziraat Bakanlıkları hemen Antalya'da narenciye mahsullerinin daha kaliteli yetiştirilmesi için girişimlerde bulunurlar. Bunun sonucunda Antalya'da narenciye numune fidanlığı kurularak yerli fidanların ıslahı konusunda bahçıvanların istifadesine sunulmak amaçlanmıştır.

Türkiye'de Atatürk Dönemi'nde başlayan tarım alanındaki devlet uygulamalarının bazı örnekleri Antalya'da da görülür. Bunlardan biri ılıman iklim bölgesine uygun ürün türlerini belirlemek hedefiyle 1925 yılında Ticaret Bakanı Ali Cemal Bey'in önderliğinde ilk girişim Antalya'da başlar. Ali Cemal Bey narenciyenin bir ülke için çok önemli bir ihraç ürünü oluşturacağını ifade ederek Antalya'da bir fidanlık kurulması talimatı verir. Bunun üzerine 1926 yılında gerçekleştirilen etütlerin neticesinde Tekelioğlu Vakfı'na ait fakat idaresi Antalya Özel İdaresi'ne ait yaklaşık kırk dekarlık bir arazi üzerinde ilk narenciye fidanlığı kurulur. Vilayette narenciye haricindeki tarla bitkileriyle ilgili ilk bilimsel araştırmalar Aksu Bucağı'ndaki tesislerde gerçekleştirilir.

Osmanlı Devleti'nde Antalya ve çevresinde ipek böcekçiliği istasyonu ile sıcak iklim nebatları ıslah istasyonu kurulması amaçlanır. Bu amaç Atatürk döneminde gerçekleştirilir. Vilayette Aksu Bucağı'na da adını veren Aksu çayı kenarında Antalya- Serik yolu üzerinde 1933 yılında "Antalya Çeltik Deneme Tarlası" adı ile bir işletme kurulur. Bu işletme 805 dekar bahçe, 20 dekar fidanlık arazisi ve 12 000 m2 kapalı alana sahiptir. İstasyonda ahırlar ve kümesler de yer alır. İstasyonda hayvancılık alanında da öncü çalışmalar gerçekleştirilir. İstasyonda sekiz tavukhane, dokuz adet büyük ve küçükbaş hayvan ahır yer alır. Bu ahırlarda tavukçuluk ve hayvancılık alanlarında ıslah, beslenme ve üretim alanlarında araştırmalar yapılır. Damızlık yumurtalardan üretilen civciv ve piliçler Antalya'dan başka Isparta ve Burdur'un da damızlık gereksinimini karşılamaktadır. Tavşancılık, ipekböcekçiliği ve arıcılık konusunda da çalışmalar yapılarak elde edilen ürünler halkın yararlanmasına sunulmaktadır (DİE, 1940).

Aksu çayı yakınlarındaki fidanlıkta jüt üzerine çalışmalara devam edilir. Enstitünün ana araştırma alanı pamuktur. Bu istasyonda daha sonraki yıllarda buğday, arpa, yulaf, yonca, çeltik, yer fıstığı, susam, hintyağı yanı sıra guayul, rami, jüt gibi sıcak iklim bitkileri üzerinde de denemeler gerçekleştirilir. Enstitünün sebzeçilik ve hayvancılık şubeleri bulunmaktadır. Zaman içerisinde pamuk üretimi ilde önem kazanınca enstitü yapısında Çırçır ve Sawgon (1960 yılında inşa edilir) fabrikaları ve bunlara hizmete den 18 depo yaptırılarak hizmete alınır.

Antalya topraklarında kolayca yetişebileceği anlaşılan başka bitkiler de vardır. Bunların başında "Guayul kauçuğu" ve "Rami lif bitkisi" gelmektedir. Guayul kauçuğu 1940'larda denemeye alınmış ve bu

bitkinin Muğla'nın Köyceğiz İlçesi'nden Suriye sınırına kadar uzanan ve Toroslar'ın güneyinde kalan bölgede yetiştirilebileceği anlaşılmıştır, özellikle Antalya'nın kıraç toprakları bu bitkinin yetişmesi için çok uygundur. Sonuçta tarımsal kuruluşlarca İl'de kauçuk ekimine başlanmış ve bir de ham kauçuk işleme fabrikası kurulmuştur. Ancak bu bitki yaygınlaşamamıştır. Rami, lifleri dokumacılıkta kullanılan değerli bir bitkidir. 1950'lerde Antalya Bölge Zirai Araştırma Enstitüsü'nce ilk kez Antalya'da yetiştirilmiş ve iyi sonuç alınmıştır. Ancak bu da, kauçuk gibi, köylü tarafından benimsenmemiştir.

Bu işletme 1937 yılında Aksu Nahiyesi'ne taşınarak "Sıcak İklim Nebatları Teksir ve Islah İstasyonu" adını alır. Bu işletmeye 1947 yılında "Bölge Tohum Islah ve Deneme İstasyonu", 1957 yılında "Bölge Zirai Araştırma Enstitüsü", 1974 yılında "Pamuk Araştırma Enstitüsü" isimleri verilir.

Bu istasyonun bir başka özelliği de yerleşke kültürünün oluşmasına örnek teşkil etmesidir. İşletmenin ana girişi palmyelerle süslenmiş geniş bir yol aksındandır. Aksın tam karşısında 1938 yılında yapımı tamamlanan iki katlı istasyon binası yer alır. Binanın önünde bir meydan, buraya batı yönünde bağlanan yol üzerinde barınma, eğlenme, dinlenme işlevlerinin yapıldığı sosyal birimler bulunur. Ayrıca işçi lokali, kantin, spor sahası, işçiler için üç farklı türde yapılan lojmanlar ve bir de mescit yer alır. Burada ilk defa sinema ve tiyatro izleme, yemekleri bir arada yeme, baloların düzenlenmesi sosyal alanda kırsal alandaki halka örnek olacak yaşam şekilleridir. Her ne kadar üretim alanlarında kadın çalışan daha az olsa da sosyal birimlerde, ortak kullanım alanlarında kadınlı erkekli ve çocuklarla bir arada olunur.

Başlangıçta sadece erkek işçiler için her odada bir işçinin kalacağı, mutfak, tuvalet ve banyonun ortak olduğu, toplam beş işçinin kalabileceği tarzda lojmanlar yer alırken daha sonra üç odalı, mutfak, banyo ve tuvaletten oluşan aileler için lojmanlara geçilir. Lojmanların odaları doğuya, ıslak mekânlar batıya bakacak şekilde ikiz olarak planlanmış ve lojmanların yan ve arka cepheleri boydan boya teraştır. İşçiler, teknisyenler ve mühendisler için ayrı lojmanlar yer alır.

Bahçe Kültürleri Araştırma Enstitüsü, Osmanlı Devleti zamanında ülkenin turunçgiller ve diğer meyve gereksinimi Filistin ve Suriye'den karşılanmaktadır. I. Dünya Savaşı'yla bu ülkeler devletin sınırları dışına çıkınca, sınırlı alanlarda yapılan turunçgiller üretimi ihtiyacı karşılayamaz hale gelir. 1936' da turunçgiller yetiştiriciliğini geliştirmek, bahçe sahiplerini bilgilendirmek ve yerli türleri ıslah için Antalya'da Bahçe Kültürleri Araştırma-Enstitüsü kurulur. Bu kuruluş FAO ile işbirliği yaparak birçok projeler hazırlar ve uygular FAO'nun Yalova Projesi'nden yararlanılarak biri turunçgil meyvelerini değerlendirici, biri de esans üreten iki laboratuvar kurulur. Antalya Bahçe Kültürleri Araştırma Enstitüsü'nde iki meyve paketleme evi çalışmaktadır(Yurt Ansiklopedisi,1981:808)

Antalya'da Burdur- Antalya karayolu üzerinde. Kepez sırtlarından başlayarak kente değin uzanan geniş bir alan Beylerbeyi Murat Paşa tarafından hicri 982 (miladi 1574) tarihinde vakıf durumuna getirilen 14 000 hektarı bulan bu alan uzun yıllar boş kalmıştır. Burada yer yer bataklıklar, yer yer de suların taşıdığı kalkerle yüzeysel kayalar oluşmuştur. Toprakları iyice dinlenmiş ve zenginleşmiştir. 1930'larda Vakıflar Genel Müdürlüğü, kuzeyi ve güneyi kapalı, toprak ve iklim koşulları meyvecilik ve sebzeçiliğe çok elverişli olan bu çiftliği işletmeye karar vermiştir.

1939 yılında ziraat hububat üretimi ülkede 7 226 534 ton, Antalya'da 112 735 ton olarak gerçekleşir. Baklagillerin üretimi ülkede 294 589 ton, ilde 9 966 tondur. Sınai bitkilerin üretimi ülkede 1 238 975 ton, ilde 19 424 ton şeklindedir (DİE, 1940: 157-168).

Tarımının en önemli yanlarından biri de ilkel şartlarda mı yoksa teknolojiden yararlanarak mı gerçekleşmesi hususudur. Artık her kesimde olduğu gibi tarım dada makineleşmeye doğru gidilmekte ve bu süreçte çeşitli savaş ve nedenlerle ülkemiz biraz da geri kalmıştır. 1927 Yılında ziraat alet ve makineleri miktarı ülkede 1 441 104 adet iken ilde 27 664 adettir. Ziraat makineleri adeti ülkede 15 384, ilde 325 adettir (DİE,1927).

Ülkede 1947-50 yılları arasında Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu gereğince 1497148 m2 arazi 32688 aileye dağıtılmıştır. Antalya'da 49 797 m2 arazi 959 aileye dağıtılır. Savaş yıllarından sonra ülkede top yekun

kalkınma yoluna gidildiği ve yegane sermayenin çiftçilerin emeğinden geçtiği bilindiği için halkı daha çok çalıştırıp, daha çok ürün elde edebilmek ve feodal yapıyı bozup, demokratikleşme yolunda mesafe alabilmek için böyle bir uygulamaya gidildiği görölmektedir (DİE,1955).

Türkiye’de Atatürk Dönemi’nde tarımda devletçilik altında çiftlikler, tohum ıslah istasyonları, deneme tarlaları, Ziraat Kombinaları gibi kuruluşlardan Antalya’da da vilayetin iklim ve bitki örtüsüne uygun narenciye, tohum ıslah istasyonu, muz ve bahçe bitkileri gibi alanlarda kuruluşlar yer almıştır. Bu kuruluşlar büyüklüğü, tarım teknikleri, tohum ıslahı, tohum dağıtımı, tarımda makine kullanımı, sulu tarım, tarımda gübre kullanımı, beraber yaşama kültüründe (çalışma, mesai kavramı, bina, yerleşke, eğlenme) halka örnek olma, yörenin ekilebilir arazisinin ve buradaki ürünün artması gibi birçok alanda halka örnek olmuş ve tarım teşvik edilmiştir.

Sonuç

Ülkede başlıca zirai ürünlerinin ekiliş, üretim ve veriminde tahıllar, yumru kökler, sını bitkileri, sebze ve meyveler önem kazanır. Bu çeşitlerin ekildiği arazi, üretimi ve hektar başına düşen verim artar. Bu dönemde tarım alanında geniş piyasa imkanlarının var olmayışı, işletmelerin büyükçe kısmının geçim için üretim yapması sonucunda verimliliği yüksek, sulak, ekime elverişli alanların kullanılmasına doğru eğilim başlar. Dar bir alan ekildiğinden geniş ve zengin meralarda hayvancılığın daha çok gelişir. Hayvansal gübrenin daha çok kullanılması ve karasabandan dolayı toprak fazla aşındırılması ve nadasın daha geleneksel halde olması ziraatın gelişmesini engeller.

1927 yılı nüfus sayımı verilerinde buğday üretimine yer verilir. Buna göre ülkede 2439838 hektar alanda buğday ekilmekte ve 1 333 150 ton üretim alınmaktadır. Hektar başına üretim yaklaşık 540 kg'dır. Buğday üretimi 1923-1925 yılları ortalaması 972 000 ton iken 1936-1940'da 3 636 000 tona çıkmıştır. Bu verilere göre buğday üretimindeki artış %274 olmuştur. Aynı tarihlerde sırasıyla 44 000 tondan 64 000 tona çıkan pamuk üretimindeki artış oranı %45 düzeyinde gerçekleşmiştir. Tütün üretimi ise dönem başında 45 000 tondan dönem sonunda 68 000 tona ulaşarak %51 oranında artmıştır (Tezel, 1994:355). 1939 yılında ülkede hububat üretimi 7 226 534 tona, baklagil üretimi 294 589 tona, sını üretim 1 238 975 tona ulaşır.

Ziraat Bankası, küçük çiftçilere kredi kolaylıkları tanıyarak faiz haddini düşürmekle yararlı hizmetler yapar. Kooperatifçiliğe önem verilir. Tarım Kredi Kooperatifleri kurulur. Ziraat Okulları ve Yüksek Ziraat Enstitüsü açılır. Köylüye yararlı olmak ve yardım sağlamak amacı ile tohum ıslah istasyonları, numune çiftlikleri açılır. Traktör kullanımı teşvik edilerek ucuz alet ve makine dağıtımı yapılır. Atatürk çiftlikler kurarak ve modern yöntemler uygulayarak çiftçilere örnek olur (Akbank, 1980; 171-175).

Atatürk döneminde toprağın daha fazla ekilebilmesi amacıyla köylüye pulluk, düşük faizli traktör ve aksamaları, kimyasal gübre dağıtılır. Bu amaçla Zirai Donatım Kurumu kurulur. Ülkede tarım ıslah istasyonları kurularak bölge, toprak, iklim ve bitki örtüsüne göre daha iyi verim alınacak tohumlar yetiştirilir. Numune Çiftlikler açılarak köylülere tarım ve hayvancılık alanlarında rehberlik edilir, halka ücretsiz fidan, düşük faizli damızlık hayvan verilir. Hükümet çiftçinin buğday üretimini Toprak Mahsulleri Ofisi ve Ziraat Bankası ile korumaya çalışır. Atatürk kendisine ait çiftlikleri 1937 yılında devlete bağışlar.

Atatürk Dönemi'nde Türkiye'nin tarım alanındaki ekonomik gelişimi için büyük bir kalkınma hamlesi başlatılmıştır. Böylece tarımsal alanda yapılan reform hareketleri ile köylünün refah düzeyi ve üretimi artırılmış, endüstri bitkileri üretimiyle "tarıma dayalı sanayi" geliştirilmiştir. Cumhuriyet sürecince doğal nedenler dışında ülkede tarım alanında yapılan reform hareketleri sonucunda üretim sürekli artmıştır. Hatta dünya buhranını izleyen 1930-1935 ve II. Dünya Savaşı'nı izleyen 1940-1945 dönemlerinde en yüksek artışları göstermiştir. Tarım alanındaki bu ürün artışı ve gelişmeler ülkedeki feodal düzenin çözülmesine, tarımda makineleşmeye, iktisadi faaliyetlerin artmasına, sermaye birikiminin sağlanmasına, endüstri bitkilerinin ekilmesi ve çoğaltılmasına, sanayileşmenin alt yapısının hazırlanmasına ve ülke kalkınmasının iç kaynaklarla gerçekleşmesine neden olmuştur.

Atatürk Dönemi'nde tarım alanında gerçekleştirilen devletçilik örneklerinden olan tohum ıslah istasyonu örneği Antalya Aksu'da gerçekleştirilmiştir. Antalya'da narenciye, Alanya'da muz üretimi, sulu tarım, makineli tarım, ekilebilir arazi, araziden alınan üründe artış olurken devletçilik örneği köylüye adeta bir okul ve uygulama alanı olur.

KAYNAKÇA

- Akbank, (1980), Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ekonomisi (1923-1978), İstanbul.
- Aksoy, Suat, (1971), 100 Soruda Türkiye’de Toprak Meselesi, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Arat, Emin, (1969), Kemalizm, Yurtta Sulh-Cihanda Sulh, Ayyıldız Matbaası, Ankara
- Ardıç, Kamuran, (1987), Atatürk’ün Tarım ve Orman Sevgisi ve Tarım Alanındaki Gelişmeler, TTK Basımevi, Ankara.
- Aruoba, Çelik, (1982), “Cumhuriyet’in Kuruluş Yıllarında Türkiye’nin Tarımsal Yapısı ve Tarıma Yönelik Politikalar”, Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası ve Türkiye’nin Ekonomik Gelişimi, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Türkiye’nin Ekonomi Kurumu, Ankara.
- Atatürk, Mustafa Kemal; (1964), Atatürk’ün Tamim Telgraf ve Beyannameleri 1917-1938, Derl: Nimet Arsan, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Avcıoğlu, Doğan, (1969), Türkiye’nin Düzeni (Dün, Bugün, Yarın), Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- Ayas, Nevzat,(1948), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., Ankara.
- Aydemir, Şevket S.,(1999), İkinci Adam, C.I, Remiz Kitapevi,İstanbul.
- Aydemir, Şevket S.,(1999b), İkinci Adam, C.II, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Aydemir, Şevket S.,(1999c), İkinci Adam, C.III, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Aysan, Mustafa, (1987), “Atatürk’ün Ekonomik Görüşü”, Atatürk Yolu, AKDITYK, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Baskıcı, Murat,(2003),Osmanlı Topraklarında Makineleşme: 1870-1914, A.Ü., Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara.
- Baysal, Kubilay, (1984), Türkiye Ekonomisi, Nadir Kitapevi, İstanbul.
- Biseo, B., (1995), ”Türkiye Holstein Friesian (HF) Yetiştiriciliğinde Hedefler ve Bu Alanda Türk-Alman-İtalyan İşbirliği”, Türk Holstein Friesian Yetiştiricileri Dergisi, Yıl: 1, 15 Haziran.
- Boratav, Korkut, (1974), 100 Soruda Türkiye’de Devletçilik, Gerçek Yayınları, İstanbul.
- Boratav, Korkut, (1997), “İktisat Tarihi 1908-1980”, Çağdaş Türkiye IV, 1908-1980, İstanbul.
- Cevdet Nasuhi, (1931), “Zirai Kooperatifçiliğimiz”, 1931 Birinci Ziraat Kongresi İhtisas Raporları, Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti Yayınları, İstanbul.
- Çalgüner, Cemil, (1971), Arazi Mülkiyet Rejimi ve Türkiye’deki Durum, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yay., Ankara.
- Çavdar, Tevfik, (1971), Milli Mücadeleye Başlarken Sayılarla, Vaziyet ve Manzara-i Umumiye, Milliyet Yayınları, İstanbul, Mart.
- DİE, (1927),1927 Yılı Genel Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, (1927),1927 Yılı Tarım Sayımı Verileri.
- DİE, (1935), 1935 Yılı Genel Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, (1973), Ekonomik ve Toplumsal Gelişmenin 50.Yılı, Ankara.
- DİE, (1993),İl ve Bölge İstatistikleri, Ankara.
- DİE, (1940), 1940 Yılı Genel Nüfus Sayımı Verileri.

- DİE, (1950), 1950 Ziraat Sayımı Neticeleri.
- DİE, (1950), 1950 Yılı Genel Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, (1955), 1955 Yılı Genel Nüfus Sayımı Verileri.
- Dinler, Zeynel Abidin, (1993), Bölgesel. İktisat, Ekin Kitapevi, Bursa.
- Dura, Cihan, (1991), Türkiye Ekonomisi, Erciyes Üniversitesi Yay., Kayseri.
- Düstur, (1922), III. Tertip, C: 3.
- Düstur,(1924), 3.Tertip, C.5.
- Düstur,(1924), 3.Tertip, C.8.
- Düstur,(1927), 3.Tertip, C.18.
- Düstur,(1937), 3.Tertip, C.5.
- Eldem, Vedat (1970), Eldem, Osmanlı İmparatorluğu'nun İktisadi Şartları Hakkında Bir Tetkik, TTK Basımevi, Ankara.
- Emcet Yekta., (1931), 1931Tohum Islahının Vazifeleri. 1. Ziraat Kongresi İhtisas Raporları 1931. Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti Ankara
- İnalçık, Halil (1990), "Köy, Köylü ve İmparatorluk," V. Milletlerarası Türkiye Sosyal ve İktisat Tarihi, Kongresi. Tebliğler, M.O. Türkiyat Araştırma ve Uygulama Merkezi, İstanbul, 21-25 Ağustos 1989 Ankara: T.T.K Yayını: 1.11
- Gençav, Hasan, (1989), "Çaya Gönül Verenler", Çaykur Dergisi, Sayı: 12.
- Gökköl, Mirza,(1935), Türkiye Buğdayları, C: I, T.C. Ziraat Vekâleti Yayınları, İstanbul.
- Görgün, Sevim, (1977), "Atatürk Dönemi Maliye Politikası", Atatürk Döneminde Türkiye Ekonomisi Semineri, İstanbul.
- Güran, Tefvîk (1992), 'Zirai Politika ve Ziraatta Gelişmeler, 1839-1876,' 150. Yılında Tanzimat, Ankara: TTK Yayını.
- İnan, Ayşe Afet, (1982), Türkiye İktisat Kongresi, Türk Tarih Kurumu Yayınlarından, Dizi XVI, Ankara.
- İnan, Ayşe Afet, (1988), İzmir İktisat Kongresi (17 Şubat-4 Mart 1923), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara.
- İsmail Hüsrev,(1934), Türkiye Köy İktisadiyatı, Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi, İstanbul.
- İstatistik Umum Müdürlüğü,(1941), İstatistik Yıllığı 1940-1941, C: 12, Ankara.
- İstatistik Genel Müdürlüğü; (1951), İstatistik Yıllığı, C:19, Ankara.
- Kireyev, Nikolai G., (1987), "SSCB Dışişleri Bakanlığı Tarafından Yayınlanan Sovyet Arşiv Belgelerinde Açıklanan Türkiye'de Devletçilik Politikası ve 1920-1930 Yıllarında Sovyet- Türk İlişkileri", I. Uluslararası Atatürk Sempozyumu 21-23 Eylül, AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayını, Ankara.
- Owen, R. (1981), The Middle East in the World Economy 1800-1914 (London and New York: Methuen).
- Kemal, (1931), "Pamuk", 1931 Birinci Ziraat Kongresi İhtisas Raporları, Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti Yayınları, İstanbul.
- Keyder, Çağlar, (1993), Dünya Ekonomisi İçinde Türkiye (1923-1929), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

- Keyder, Çağlar, (1975), Keyder, “Agriculture and the State An Inquiry into Agriculture Differentiation and Political Alliances, the Case of Turkey”, Journal of Peasant Studies, Vol. 2, No: 4.
- Kongar, Kongar, (1983), Atatürk Üzerine, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Lewis, Bernard, (1988), Modern Türkiye'nin Doğuşu, TTK Yayınları, Ankara.
- Mağden, Ragıp Ziya, (1949), Zirai Kombinalar, Güney Matbaacılık ve Gazetecilik, Ankara.
- Mağden, Ragıp Ziya,(1959), Zirai Öğretimde 110 Yıl, Türk Yüksek Ziraat Mühendisleri Birliği Yay., Ankara.
- Mears, E.G., (1924), Modern Turkey, New York, Aktaran Tefik Çavdar, Milli Mücadeleye Başlarken Sayılarla, Vaziyet ve Manzara-i Umumiye, İstanbul 1971.
- Minibaş , Yüksel, (1989), Azgelişmiş Ülkelerde Kalkınmanın Finansman Politikaları ve Türkiye, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul.
- Muhtar, Ahmed, (2015), “Zirai Program, Osman ve Maadin ve Ziraat Nazırı Aristidi Paşa'ya”, Ulum-ı İktisadiyye ve İctimaiyye Mecmuası, C 3, Doğu Kitapevi, İstanbul.
- Mülayim, Ziya Gökalp. (1998), Atatürk'ten Bugüne Kooperatifçilik, Ankara, Yetkin Yayınları.
- Önsoy, Rıfat (1988), Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayi ve Sanayileşme Politikası, T. İş Bankası Yay., Ankara.
- Önder, İzzettin,(1988), “Cumhuriyet Döneminde Tarım Kesimine Uygulanan Vergi Politikası”, Türkiye'de Tarımsal Yapılar, Der.: Şevket Pamuk, Zafer Toprak, , Yurt Yayınları, Ankara.
- Pamuk Encümen Raporu, (1931),1931 Birinci Zirai Kongresi İhtisas Raporları, Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti Yayınları, İstanbul.
- Pamuk, Şevket (1984), Osmanlı Ekonomisi ve Dünya Kapitalizmi (1820-1913), Yurt Yayınları, Ankara.
- Resmi Gazete, 20 Haziran 1933 Sayı: 2432
- Resmi Gazete, 14 Haziran 1937, Sayı: 3630
- Resmi Gazete, 19 Haziran 193
- Sağlam, Dünder, (1977), Türkiye Ekonomisi, Yapısı ve Temel Sorunları, Kalite Matbaası, Ankara.
- Silier, Oya, (1981), Türkiye'de Tarımsal Yapıların Gelişimi (1923- 1938), Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Shaw, Stanford J. E., Shaw, Kural, (2000), Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, II, İstanbul.
- Tanilli, Server,(1994), Uygarlık Tarihi, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Tayşi, Vamık, (1940),“Türkiye'de Kuraklık Felaketi ve Onunla Mücadele İmkanları”, Ziraat Dergisi, Sene: 1, Sayı: 1, Ankara.
- Tecer, Meral,(2006), “Atatürk Döneminde (1923-1938) Ekonomik Örgütlenme”, Amme İdaresi Dergisi, C: 39, Sayı: 4, Aralık, Ankara.
- Tekeli, İlhan-İlkin, Selim, (1988), “Devletçilik Dönemi Tarım Politikaları (Modernleşme Çabaları)”, Türkiye'de Tarımsal Yapılar (1923- 2000), Der.: Şevket Pamuk, Zafer Toprak, Yurt Yayınları, İstanbul.
- Tezel, Yahya Sezai,(1994), Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi: 1923-1950, Üçüncü baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

- Toprak, Zafer, (1988), “Türkiye Tarımı ve Yapısal Gelişmeler 1900- 1950”, Türkiye’de Tarımsal Yapılar (1923-2000), Der.: Şevket Pamuk, Zafer Toprak, Yurt Yayınları, İstanbul.
- Tuncer, Hüner, (1999), “Tarımda Bir ‘İlk’in Ardından...” Dr. Hadiye Tuncer’e Armağan, Ankara.
- Turan, Kemal,(2000), Türk-Alman Eğitim İlişkilerinin Tarihi Gelişimi, Ayıışığı Kitapları, İstanbul.
- Turan, Şerafettin, (2000), İsmet İnönü, Yaşamı, Dönemi ve Kişiliğı, Ankara.
- TUİK, (2013), Seçilmiş Göstergelere Göre Antalya.
- Türk Parlamento Tarihi IV. Dönem 1931-1935.
- TBMM Zabıt Ceridesi, (1930), Devre: 3, C: 13, TBMM Matbaası, Ankara.
- TBMM Zabıt Ceridesi, (1937), Devre: 3, C: 20, TBMM Matbaası, Ankara.
- Türkiye İktisat Kongresi,(1981), 1923-İzmir, Haberler-Belgeler-Yorumlar, Haz., A. Gündüz Ökçün, Ankara Üniversitesi SBF, Yayınları, Ankara.
- Ulus, (1949), 8 Temmuz.
- Yurt Ansiklopedisi, (1981), Anadolu Yayıncılık, İstanbul.



Google Earth'ün Sosyal Bilgiler Dersinde Başarı ve Tutumlara Etkisi

The Effects of Google Earth on Social Studies Course Achievement and Attitudes

Ayşe Türel Heinrichs* & Hilmi Demirkaya**

Öz

Bu çalışma, ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Google Earth kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya'da bulunan bir ortaokulda 26'sı deney, 26'sı kontrol grubunda olmak üzere 52 yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi 'Ekonomi ve Sosyal Hayat' ünitesi, deney grubuna Google Earth kullanılarak, kontrol grubuna ise sosyal bilgiler dersi öğretim programı temelinde işlenmiştir. İşlem öncesinde ve sonrasında toplanan veriler SPSS 23.0 üzerinde hazırlanan veri tabanına işlenmiştir. SPSS üzerine işlenen veriler ilişkisiz t-testi ve ilişkili t-testi teknikleri yoluyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi ekonomi ve hayat ünitesinin öğretiminde Google Earth kullanımının öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin tutumları üzerinde ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu bulgular ilgili literatür ile karşılaştırıldığında bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar ve ilgili literatürle olan benzerlik ve farklılıklar da dikkate alınarak araştırmacı ve öğretmenlere yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Google Earth, Öğretim, Başarı, Tutum.

Abstract

This study was prepared to determine the effects of using Google Earth on students' achievement and attitudes in the seventh grade social studies lesson in middle school. For this purpose, the study was designed in accordance with the semi-experimental pattern with pretest-posttest control group. Quantitative data collection methods were used in the study carried out with the participation of 52 seventh-grade students, 26 of whom were in the experimental and 26 in the control group, in a middle school in Antalya in the 2017-2018 academic year. Seventh grade social studies lesson "Economy and Social Life" unit was taught by using Google Earth to the experimental group and the social studies curriculum to the control group. The data collected before and after the transaction were entered into the database prepared on SPSS 23.0. Data processed on SPSS were analyzed through independent t-test and dependent t-test techniques. As a result of statistical analysis, it was determined that the use of Google Earth has a significant effect on students' achievement and not a significant effect on students' attitudes in the teaching of economics and life unit of secondary school seventh grade social studies course. When these findings are compared with the related literature, it is determined that there are some similarities and differences. Considering the determined results and the similarities and differences with the related literature, suggestions were made for researchers and teachers.

Keywords: Social Studies, Google Earth, Teaching, Achievement, Attitude.

* (Yüksek Lisans Öğrencisi), Akdeniz Üniversitesi, ayshe_288@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5856-6347

** (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4456-580X

Extended Summary

Purpose and Significance:

In today's world, changes and developments in almost every field affect educational activities. Nowadays, when knowledge and access to information have become extremely valuable, the importance given to education has also increased (Ünal & Demirkaya, 2019). In fact, accessing information has become much easier than before. However, the most important point is to learn information permanently. Educational institutions and educators include different methods, methods and tools in the education process for purposes such as ensuring permanent learning and increasing the effectiveness of educational activities.

Google Earth-based teaching has been integrated into classrooms since 2005. It has drawn attention that it is used extensively in the field of spatial-oriented learning experiences, especially in geography and science teaching programs. Because Google Earth allows teachers to access a large number of geographic information in a social environment (Blank, Almquist, Estrada, & Crews, 2016).

Sheppard and Cizek (2009, p.2106) summarized the benefits of using Google Earth as follows; enjoyment and satisfaction from learning, ease of use, free, convenient and fast access to piles of pre-prepared information, placing the desired information fully into the appropriate perspective, allowing users to comprehend and develop spatial, reference or scientific knowledge in the context of local, real-life environments.

The main purpose of the research is to examine the effect of using Google Earth on student achievement and attitude in the seventh grade social studies course.

Methodology:

In this study, in which the effect of using Google Earth in social studies lesson on student achievement and attitude was examined, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was used. This study was conducted on 52 seventh grade students studying in two different classes in a public school in Antalya province Muratpaşa district in the spring semester of the 2016-2017 academic year. 26 of the students were assigned to the experimental group and 26 to the control group.

While developing the achievement test, the table of achievement in the Social Studies Curriculum was taken into consideration. A four item multiple choice achievement test consisting of 30 questions was prepared. The resulting achievement test; sent to three domain experts. After the draft test items are written, they should be examined from various angles and their deficiencies, if any, should be eliminated (Atılğan, 2009, p. 318). Achievement test was rearranged in line with the opinions of experts. At this stage, difficulty and discrimination indexes of each question item were calculated to determine the appropriateness of the achievement test to the student level.

SPSS 23.00 statistical package program was used in the analysis of the collected data (Öztürk & Açıl, 2020, p.59). Answers of the students who answered each question correctly were entered as "1", and empty and incorrect answers as "0". In the analysis of the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups themselves, t-test was used for dependent groups. In the analysis between the experimental and control groups, the t test was used for independent groups.

Results, discussion and conclusion:

When Table 4.2. examined, it is seen that there is no significant relationship between the experimental group's pre-test mean score ($\bar{X} = 57.15$) and the control group's pre-test score average ($(\bar{X}) = 59,69$). When

Table 4.3. analyzed, it is seen that the average posttest score of the experimental group's achievement test ($X^- = 74.96$) is higher than the posttest score average of the control group's achievement test ($(X)^- = 59.58$). There is a significant relationship in favor of the experimental group between the average score of the achievement test of the experimental group and the average score of the achievement test of the control group.

When Table 4.4. analyzed, it is seen that the pretest mean score ($X^- = 57.15$) of the achievement test of the experimental group is lower than the posttest mean score ($X^- = 74.96$). As a result of the analysis, it can be said that there is a significant relationship between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group in favor of the post-test mean scores, so the use of Google Earth has a positive effect on student achievement. When Table 4.5. analyzed, it is seen that the pre-test mean score ($X^- = 59,69$) of the achievement test of the control group is higher than the post-test mean score ($(X)^- = 59,58$). As a result of the analysis, it is understood that there is no significant relationship between the pre-test and post-test mean scores of the control group.

When the effect of Google Earth use on student achievement was examined, it was found that there was no significant difference between the pre-test scores of the students in the experimental group and the students in the control group. Özgen and Çakıcıoğlu (2009) concluded in their study that the Google Earth program enriched the quality of education and training by increasing student success with GIS software. When the effect of using Google Earth on student achievement was examined, it was found that there was a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the students in the experimental group and the students in the control group. According to the study results of Öğütveren (2014), a significant difference was found between the pre-test and post-test success scores of the experimental group students. When the effect of Google Earth use on student achievement was examined, it was found that the post-test success scores of the students in the experimental group increased significantly compared to their pre-test success scores. This situation can be interpreted as the use of Google Earth program in social studies lesson teaching increases student success. This result coincides with the findings of the study by Öğütveren (2014) on the effect of using Google Earth Program on the success of teaching 6th grade geography topics in social studies. This finding also shows similarities with the results of Merç (2017), Koçak (2013), Thankachan and Franklin (2013), Westgard (2010), Patterson (2007) and Qiu (2006).

When the effect of Google Earth use on student achievement was examined, it was found that the post-test success scores of the students in the control group did not significantly increase compared to their pre-test success scores. Qualitative and quantitative studies can be conducted with social studies teachers to determine the place and importance of Google Earth program in Social studies units.

Giriş

Yaşadığımız dünya, küreselliğin ortaya çıkmasıyla birlikte dinamik bir şekilde değişmektedir. Bu nedenle geleceğin aktif vatandaşları olacak olan öğrenciler dünyadaki bu değişimlerle başa çıkabilme becerisine sahip olmalıdır. Değişim kavramının algılanması ve açıklanmasına yönelik geçici bir yaklaşımın yanında, mekan kavramı söz konusu edildiğinde coğrafya bilimindeki değişimler mekânsal bir perspektifte eşsiz bir konum kazanır (National Research Council, 2006).

Günümüz dünyasında hemen hemen her alanda yaşanan değişim ve gelişimler eğitim faaliyetlerini de etkilemektedir. Bilginin ve bilgiye ulaşmanın son derece kıymetli hale geldiği günümüzde eğitime verilen önem de artırmıştır (Ünal & Demirkaya, 2019). Aslında bilgiye ulaşmak eskisine göre çok daha kolay hale gelmiştir. Ancak bilginin kalıcı olarak öğrenilmesi asıl önemli olan noktadır. Kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artırabilmek gibi amaçlarla eğitim kurumları ya da eğitimciler farklı yöntem ve araçları eğitim sürecine dâhil etmektedir.

Coğrafya dersi mekânı ve zamanı bir arada değerlendiren bir disiplindir. Coğrafya disiplinin konusu, insan yaşamı ile çevre arasındaki ilişki biçimlerini tespit edip ortaya koymak, bu döngüde çalışmayan noktaları belirleyerek, bunlara çözüm yolları bulmaktır. Sosyal bilgiler dersi içerisinde coğrafya konularının önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi aldıkları yaş düzeyi göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olmaları nedeniyle soyut olan coğrafya konularının ya da yerinde görülmesi mümkün olmayan mekânların sınıf ortamına taşınmasında öğretmen ve eğitim teknolojilerine önemli bir iş düşmektedir (Öğütveren, 2014, S.1).

Sosyal bilgiler dersi içerisindeki coğrafya konularının öğrenilmesi öğrencilerin örüntüleri tanımlama ve mekânsal değişim trend becerileri ile donanmış olmalarını ve değişimin neden ve sonuçlarını analiz edebilmelerini zorunlu kılar. Şöyle ki bu durum değişen toplumda daha iyi yaşamalarına ve tepkiler vermelerine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte değişimle ilişkili mekânsal düşünme becerilerinin öğreniminin öğrenciler tarafından algılanması her zaman kolay olmamaktadır (Sawyer, Butler & Cartis, 2011).

Geleneksel harita yöntemlerine alternatif olarak mekânsal teknolojiler öğrencileri mekânsal düşünmeye teşvik etmede olumlu bir rol oynayan araçlar olarak değerlendirilmektedir (Xiang ve Liut, 2017, s.65). Mekânsal teknolojiler kullanıcılarına yeni yöntemlerle göstermek, manipüle etmek, analiz yapmak ve sentezlemek için büyük ölçüde coğrafi bilgi sağlar (National Research Council, 2006).

Derslerde kullanılmak üzere sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenleri tarafından benimsenen uygulamayı kolaylaştırıcı, güçlü görsel yeteneklere sahip ve eğlenceli etkinlik unsurlarını barındıran teknolojilerden birisi Google Earth'tür (Patterson, 2007). Geleneksel öğretime karşı Google Earth ile yapılan öğretimin en önemli üstünlüğü değişim konusunda öğrencilerin mekânsal becerilerinin gelişmesine olanak sağlamasıdır (Bodzin & Fu, 2014).

Google Earth temelli öğretim 2005 yılından bu yana coğrafya ve sosyal bilgiler derslerine entegre edilmiştir. Özellikle coğrafya ve fen bilgisi dersi öğretim programlarında mekânsal amaçlı öğrenme yaşantıları alanında yoğun bir şekilde kullanıldığı dikkatleri çekmiştir. Çünkü Google Earth, öğretmenlere internet ortamında çok sayıda coğrafi bilgiye erişim imkanı sağlamaktadır (Blank, Almquist, Estrada & Crews, 2016).

Google Earth, en popüler sanal küre yazılımıdır (Yu & Gong, 2012, S.3970). 3D ortamında binaların görünümü Google Earth'ün en ilgi çekici başarılarından. Son güncellemeler ile birlikte Google Earth'de tuğlalar gerçek tuğla gibi, camlar gerçek cam gibi ve tüm dünya gerçeğine uygun bir şekilde görünmektedir (Google Corporation, 2006, S.2106). Google Earth'ün sağladığı faydalar bunlarla sınırlı değildir. Sokak görünümü (Street view) sayesinde belirlenen cadde ve sokakların oradaymışçasına gezilebilmesi ya da iki nokta arasındaki mesafenin kolayca ölçülebilmesi Google Earth tarafından sunulan faydalı hizmetlerdir.

Sheppard ve Cizek (2009, S.2106), Google Earth kullanımının sağladığı yararları şöyle özetlemiştir; öğrenmeden zevk alma ve memnuniyet, kullanım kolaylığı, önceden hazırlanmış yığınlarca bilgiye serbest, uygun ve hızlı erişim, istenilen bilgiyi tam olarak uygun perspektifin içerisine yerleştirme, kullanıcıların yerel, gerçek yaşam ortamları bağlamında mekânsal, referans ya da bilimsel bilgiyi kavrayarak geliştirmeleri.

Google Earth vasıtasıyla yapılan öğretim öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, derse katılım ve motivasyonlarını yükseltmiştir. Buradan yola çıkılarak Google Earth uygulamalarının eğitim programı mantığı ile uyumlu bütün eğitim çıktılarında kullanımı önerilebilir. Öğretmenlerin derslerinde Google Earth kullanmaları durumunda, öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarına ve öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dönüştürmelerine olanak sağlanacaktır (Demirkaya, Ünal & Çal, 2019). Bu nedenle, öğretmenler ve okul yöneticileri derslerde Google Earth gibi teknolojileri kullanmaları için okullarda gerekli ortamları oluşturmaları ve öğretmenleri desteklemelidir. Yeni teknolojilerin okullarda uygulanması konusunda karşılaşılan en önemli problemler alt yapı sorunlarıdır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gerekli adımları atarlarsa mevcut alt yapı sorunları da kısa sürede çözüme kavuşturulabilir (Merç ve Ersoy, 2019).

Bu çalışmaya Google Earth'ün sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının işlenmesinde sunabileceği görsel materyaller ile zenginleştirileceğinin düşünülmesi, ekonomik yönünden ücretsiz kullanım sunması, öğrencilerde konumsal görev yapabilme ve mekânsal düşünme yeteneğini geliştirebileceğinden yola çıkılarak karar verilmiştir.

Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretiminde mekânsal temelli eğitim teknolojilerinin öğretim başarısı ya da tutumlar üzerine etkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Merç, 2017; Koçak, 2013; Thankachan & Franklin, 2013; Westgard, 2010; Qiu, 2006; Kaya, 2011; Öner & Aydın, 2014; Şengün & Turan, 2004). Bütün bu çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, Google Earth'ün ortaokul sosyal bilgiler derslerinde yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde kullanımı, sosyal bilgiler öğretmenlerine yenilikçi teknolojileri derslerine entegre ederek, derslerini daha verimli ve zevk alarak işleyebilme olanağı sunacağı öngörülmektedir. Buna ilave olarak öğrenciler açısından bakıldığında sosyal bilgiler dersinin daha sevimli ve güncel bir bakış açısıyla işlenen bir ders hüviyeti kazanacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Google Earth kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

- Deney ve kontrol gruplarının ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sosyal bilgiler dersinde Google Earth kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Yarı deneysel çalışmalar random atamanın yapılmadığı bununla birlikte bir eşleştirmenin söz konusu olduğu desenler yoluyla yürütülür (Fraenkel ve Wallen, 2009). Böylece katılımcılar iki gruba bölünerek deney ve kontrol gruplarına seçkisiz yolla atama yapılmaktadır. Bu nedenle çalışma grubu tasarlanırken random seçim yapılamamakta, başarı düzeyleri birbirine yakın olan sınıflar çalışma grubu olarak alınmaktadır. Böylece eğitim çalışmalarında sıklıkla başvurulan yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Ünal, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Antalya ili Muratpaşa ilçesindeki bir devlet okulunda iki farklı sınıfta öğrenim gören 52 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden 26'sı deney grubuna, 26'sı kontrol grubuna atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin derlenmesinde başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Başarı Testi

Başarı testleri, bir ünite ya da konuya başlamadan önce, eğitim-öğretim sürecinde ve ünite veya konu sonunda öğrencilerin istedik özellikleri kazanma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan testlerdir (Metin, 2015, s.190). Başarı testi geliştirilirken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım tablosu göz önünde bulundurulmuştur. 30 sorudan meydana gelen dört şıklı çoktan seçmeli bir başarı test hazırlanmıştır. Ortaya çıkan başarı testi; üç alan uzmanına gönderilmiştir. Taslak test maddeleri yazıldıktan sonra, çeşitli açılardan incelenerek varsa eksik yönleri ortadan kaldırılmalıdır (Atılğan, 2009, s.318). Uzmanların görüşleri doğrultusunda başarı testi yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada başarı testinin öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek için her bir soru maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Testte bulunan maddelerin güçlük değerleri 0.90 düzeyinde ise maddenin çok kolay olduğu, 0.20 düzeyinde ise maddenin çok zor olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle maddelerin güçlük indekslerinin 0.50 düzeyinde olması beklenmektedir. Madde ayırt ediciliğinin 0.30 – 0.60 arasında olması, ölçme aracının başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırdığının göstergesi olarak kabul edilir (İlhan, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Bu çalışmada kullanılan madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi pilot uygulama yoluyla ölçüldükten sonra zor ve çok kolay maddeler tekrar gözden geçirilmiştir.

Madde güçlük indeksi verilerinin 0.36 ile 0.90 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Başarı testinde yer alan bütün soruların madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.32 ile 0.71 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar başarı testinin geçerliğinin iyi düzeyde (Metin, 2015) olduğunu göstermektedir.

Hazırlanan başarı testinin güvenilirliği için yapılan KR21 değeri 0.871 olarak hesaplanmıştır. Sıfır (0) veya bir (1) olarak puanlamanın yapıldığı testlerde kullanılan KR21 güvenilirlik değeri 1'e yaklaşık olduğundan, başarı testi güvenilir (Atılğan, 2013) kabul edilmiştir. Genellikle 0.70 üzerinde bir değer olması başarı testinin güvenilir olduğunu açıklar (Metin, 2015, s.199).

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Özkal (2000) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum ölçeği olumlu ve olumsuz ifadeler içeren 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum seçeneklerini içeren 3'lü Likert türündedir (Akyol ve Demirkaya, 2012). Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği için İzmir ilinde bulunan üç farklı okulda öğrenim gören 214 4. ve 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Tutum

ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir. Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği 0.88 olarak belirlenmiştir. Ölçek hoşlanma, katılma, duygu ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik olmak üzere dört boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hoşlanma için 0.83, katılma için 0.73, duygu için 0.76 ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik için 0.79 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar bağlamında, sosyal bilgiler tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama ve verilerin toplanabilmesi için yetkili makamlardan ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön test ve tutum ölçeği öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Ön test uygulamasından sonra "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesi deney grubunda araştırmacı tarafından çalışma öncesinde gerekli eğitimi yapılan Google Earth yazılımı ile desteklenerek, kontrol grubunda ise mevcut ders programı ile 03 Nisan 2017 - 05 Mayıs 2017 tarihleri arasında beş hafta boyunca dersin öğretmeni ve araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deney grubuna Google Earth yazılımı kullanılarak, kontrol grubuna ise sosyal bilgiler dersi öğretim programına uygun biçimde işlenen uygulama süreci sonucunda her iki gruba da başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 23.00 istatistik paket programı kullanılmıştır (Öztürk ve Açıl, 2020, s.59). Her bir soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin yanıtları '1', boş ve yanlış cevaplar ise '0' şeklinde girilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test ve son test puanlarına ait çözümlenmelerde bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki analizlerde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin normallik değerleri

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,504	-,125	-,797
	Kontrol	,144	-,621	,270
Son test	Deney	,080	-,425	-,967
	Kontrol	,032	-,664	-,557

Tablo 4.1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normallik değerlerini sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca Shapiro- Wilk değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı yani verilerin normal dağıldığı görülmektedir ($p>0.05$).

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	26	57,15	22,97	50	-,446	,658
Kontrol	26	59,69	17,76			

* p>0.05

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ile ($\bar{X} = 57,15$) kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 59,69$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem grupları içi t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	26	74,96	18,95	50	2,780	,008
Kontrol	26	59,58	20,92			

*p<0.05

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 74,96$) kontrol grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 59,58$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki vardır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları içi t testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. Deney grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	26	57,15	22,97	25	-9,326	,000
Son test	26	74,96	18,95			

*p<0.05

Tablo 4.4. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 57,15$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 74,96$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla Google Earth kullanımının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 5. Kontrol grubunun ön test - son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	26	59,69	17,76	25	,040	,968
Son test	26	59,58	20,92			

* p>0.05

Tablo 4.5. incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait ön-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 59,69$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 59,58$) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön uygulama puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	26	89,12	8,59	50	-,658	,513
Kontrol	26	90,96	11,42			

* p>0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeği ön uygulama puan ortalaması ile ($\bar{X} = 89,12$) kontrol grubunun tutum ölçeği ön uygulama puan ortalaması ($\bar{X} = 90,96$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği uygulama sonrası puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	26	92,46	7,45	50	1,317	,194
Kontrol	26	89,27	9,87			

* p>0.05

Tablo 4.7. incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeği uygulama sonrası puan ortalaması ile ($\bar{X} = 92,46$) kontrol grubunun tutum ölçeği uygulama sonrası puan ortalaması ($\bar{X} = 89,27$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları içi t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 8. Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-tutum	26	89,12	8,59	25	-1,391	,177
Son-tutum	26	92,16	7,45			

* $p > 0.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi tutum puan ortalamasının ($\bar{X} = 89,12$) uygulama sonrası tutum puan ortalamasından ($\bar{X} = 92,16$) düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan analiz sonucunda deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, dolayısıyla Google Earth kullanımının öğrenci tutumları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları içi t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 9. Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-tutum	26	90,96	11,42	25	,725	,475
Son-tutum	26	89,27	9,87			

* $p > 0.05$

Tablo 4.9. incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi tutum puan ortalamasının ($\bar{X} = 90,96$) uygulama sonrası tutum puan ortalamasından ($\bar{X} = 89,27$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Tartışma

Sosyal bilgiler dersinde Google Earth kullanılarak elde edilen veriler nicel araştırma yöntemleri yoluyla derlenmiş ve SPSS yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin derlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar şöyledir:

Google Earth kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine ait ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Özgen ve Çakıcıoğlu (2009)'nun çalışmalarında Google Earth programının, CBS yazılımlarının öğrenci başarısını arttırarak eğitim ve öğretim kalitesini zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Google Earth kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine ait son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğütveren (2014)'in çalışma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Google Earth kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretiminde Google Earth programı kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu sonuç, Öğütveren (2014) tarafından sosyal bilgiler 6. Sınıf coğrafya konularının öğretiminde Google Earth Programı kullanımının başarıya etkisi ile ilgili çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgu aynı zamanda Merç (2017), Koçak (2013), Thankachan ve Franklin (2013), Westgard (2010), Patterson (2007) ve Qiu'nun (2006) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla da benzerlikler göstermektedir.

Google Earth kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde artmadığı saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutum ölçeği puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puanları ile deneysel işlem sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutum puanları ile uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Bu bulguda ulaşılan sonuç Koçak'ın (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Kaya (2011), Öner ve Aydın (2014) çalışmalarında teknolojinin kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca Şengün ve Turan'ın (2004) çalışmalarında öğrencilerin derslerin bilgisayar desteği ile yapıldığında kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar dikkate alınarak araştırma ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Google Earth programının sosyal bilgiler eğitiminde etkili olarak kullanılabilmesi için öncelikle eğitim fakültelerinde eğitim öğretim gören öğretmen adaylarının programa ilişkin eğitim görmesi gerekmektedir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlere Google Earth programının kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir. Google Earth programının sosyal bilgiler ünitelerinde yerini ve önemini belirlemeye yönelik sosyal bilgiler öğretmenleriyle nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir. Google Earth programı kullanılırken kullanıcının (öğretmenin) yeni veriler üretmek programın kendi menülerine sıkışan standart kalıptan kurtarılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Google Earth programının kullanımında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenlerini araştırarak bu konuda çözümler üretilmelidir.

Kaynakça

- Akyol, Ş., & Demirkaya, H. (2012). Determining prospective teachers' styles of goal accomplishment. *Mediterranean Journal of Humanities*, II(2), 17-24.
- Atılğan, H. (2009). Test geliştirme. H. Atılğan (Edt.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 315-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blank, L. M., Almquist, H., Estrada, J. & Crews, J. (2016). Factors affecting student success with a Google Earth-based earth science curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 77–90. doi: 10.1007/s10956-015-9578-0
- Bodzin, A. & Fu, Q. (2014). The effectiveness of the geospatial curriculum approach on urban middle level students' climate change understandings. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 575–590.
- Demirkaya, H., Ünal, O. & Çal, Ü. T. (2019). Use of Google Earth in social studies education. In E. Koçoğlu (Ed.). *Technological Reflections in Social Studies Education* (pp. 131-144.)
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Google Corporation. (2006). Google Earth Release 4. Retrieved 10/05/2020 from <http://earth.google.com/earth4.html>
- İlhan, M. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan ölçmelerde klasik test kuramı ve çok yüzeysel rasch modeline göre hesaplanan yetenek kestirimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 346-368.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kaya, H. (2011). Orta öğretimde Coğrafya öğretiminde CBS'nin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 308-326.
- Koçak, F. (2013). Orta öğretim Coğrafya dersinde Google Earth'ün kullanımının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Merç, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Edt.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 161-214). Ankara: Pegem Akademi.
- National Research Council (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washington DC: The National Academies Press.
- Öğütveren, M. (2014). The influence of google Earth software on the success of teaching geographical topics for the 6th grade students. *Giresun University The Institute of Social Sciences*, Giresun.
- Öner, S. ve Aydın, F. (2014). Coğrafi bilgi sistemleri destekli eğitimin coğrafya dersindeki akademik başarı üzerindeki etkisi. *TSA*, 18(3), 179-196.
- Özgen, N. ve Çakıcıoğlu, R. (2009). Coğrafi bilgi sistemlerinin (CBS) coğrafya eğitiminde kullanımı ve dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *KEFAD Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81-90.

- Özkal, N. (2002). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 52-55.
- Öztürk, A., & Açıl, F. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *JIRSS - Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 54-69.
- Patterson, T. C. (2007). Google Earth as a (not just) geography education tool. *Journal of Geography*, 106, 145-152.
- Qiu, K. (2006). Geographic information technologies: An influence on the spatial ability of university students. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Texas State University.
- Sawyer, C., Butler, D. & Cartis, M. (2011). Using webcams to show change and movement in the physical environment. *Journal of Geography*, 109, 251-263.
- Sheppard, S. R. J. & Cizek, P. (2009). The ethics of Google Earth: Crossing thresholds from spatial data to landscape visualisation. *Journal of Environmental Management*, 90(6), 2102-2117. doi: 10.1016/j.jenvman.2007.09.012
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengün, T. M., Turan, M. (2004). Coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 93-99.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thankachan, B. and Franklin, T. (2013). Impact of Google Earth on student learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(21), 11-16.
- Ünal, O. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ünal, O. ve Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 92-108 . DOI: 10.32003/iggei.569650
- Xiang, X. & Liut, Y. (2017). Understanding change through spatial thinking using Google Earth in Secondary geography. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 65-78.
- Westgard, K. (2010). Google Earth in the middle school geography classroom: Its impact on spatial literacy and place geography understanding of students. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of North Dakota.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, L. & Gong, P. (2012). Google Earth as a virtual globe tool for Earth science applications at the global scale: progress and perspectives. *International Journal of Remote Sensing*, 33(12), 3966-3986.



Tanzimat Şiiri Örneklerinden Yola Çıkılarak Dönemin Çocuk Algısını Keşfetmek

Discovering the Perception of Children of the Era by Using the Examples of Tanzimat Poem

Canan Olpak Koç*

Öz

Çocukluk hayatın en önemli süreçlerinden biridir. Bu nedenle psikolojiden sosyolojiye, biyolojiden edebiyata birçok bilimin/ilimin konusu olmuştur. Yetişkin davranışlarını açıklamak için başvurulan en temel kaynak olan çocukluğun nasıl geçtiği de yine yetişkinlerin onlar hakkındaki algısına ve yaptıklarına bağlıdır. Bu algıyı öğrenmek için çocuk edebiyatında yer alan metinlerin takip edilmesi önemli sonuçlara ulaşılmasını sağlar. Çocuk edebiyatı; bilmeden destanlara, tekerlemeden masallara, romanlardan çocuk dergilerine kadar çok geniş bir alana sahiptir. Ancak duygusal yoğunluğun ve samimiyetin daha fazla gözetildiği şiirlerde dönem insanların düşünce ve duygularına ulaşmak daha kolay bir yol kabul edilebilir. Bu nedenle farklı alanlarla hızlı değişimlerin yaşandığı Tanzimat Döneminde oluşturulan edebiyat eserlerinde çocuklar hakkında neler söylendiğine de yine dönemden seçilmiş şiirlerle ulaşılabilir. Çünkü müstakil çocuk edebiyatı Tanzimat Edebiyatıyla ortaya çıkmıştır. Çalışmada, estetik olduğu kadar eğitici olan metinler yoluyla çocukluğun nasıl geçirilmesi gerektiği açıklanırken çocuklara karşı davranışların şekli belirlenmeye ve aktarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Tanzimat Dönemi, Çocuk Şiirleri.

Abstract

Childhood is one of the most important processes of life. Therefore, it has been the subject of many sciences from psychology to sociology, from biology to literature. Childhood, which is the most important source for explaining adult behaviors, depends on the perception and actions of adults about them. In order to learn this perception, following the texts in children's literature provides important results. Children's literature has a wide range from riddles to epics, rhymes and tales, from novels to children's magazines. However, in the poems where emotional intensity and sincerity are observed more, it is easier to reach the thoughts and feelings of the people of the period. For this reason, what is said about children in the literature created during the Tanzimat Period, where rapid changes take place in different fields, can also be reached with poems of the period. Because individual children's literature emerged with Tanzimat literature. This aesthetic, as well as educational texts, how childhood should be spent, the form of behavior towards children was tried to be determined and transferred. However, when the poems are examined, it is seen that when the child is a child in need, emotional works are produced as a result.

Keywords: Children's Literature, Tanzimat Period, Children's Poems.

* (Dr. Öğr. Üyesi); Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, cananolpak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2319-0815

Extended Summary

Childhood is one of the most important processes of life. Therefore, it has been the subject of many sciences from psychology to sociology, from biology to literature. Childhood, which is the most important source for explaining adult behaviors, depends on the perception and actions of adults about them. In order to learn this perception, following the texts in children's literature provides important results. Children's literature has a wide range from riddles to epics, rhymes and tales, from novels to children's magazines. However, in the poems where emotional intensity and sincerity are observed more, it is easier to reach the thoughts and feelings of the people of the period. For this reason, what is said about children in the literature created during the Tanzimat Period, where rapid changes take place in different fields, can also be reached with poems of the period. Because individual children's literature emerged with Tanzimat literature. This aesthetic, as well as educational texts, how childhood should be spent, the form of behavior towards children was tried to be determined and transferred. However, when the poems are examined, it is seen that when the child is a child in need, emotional works are produced as a result.

Education is one of the areas where the fastest change of the Tanzimat is applied. The fact that the statesmen of this period get European education accelerates the studies in this field. One of the most important steps put into effect with the 1876 Constitution is compulsory primary education and should be considered as a modern development in itself. Another novelty, or first, about children is pedagogical views. It is seen that the pedagogical approaches of the period are not lagging behind today's approaches. Even if traces of tradition are seen at some points, the approaches that are brought are based on the basis of winning rather than losing the individual. Two types of pedagogical approaches can be mentioned in Tanzimat poetry. The first is traditional understanding. Traditional understanding Before Tanzimat, it is seen that the positive effects of punishment in education were mentioned as a tradition. In addition to works such as Kutadgu Bilig, Gulistan, Bostan, Kabusname, it is suggested that even beating can be applied for the correction of the child in Mesnevi. It is seen that the first generation poets of the Tanzimat Period generally did not break with tradition, although their discourse was different. Their formal adherence to Divan Literature despite their differences in content is an indication of this. The second is the positivist understanding. The names, who approached the current situation with an intellectual conscious attitude during the Tanzimat Period, saw the necessity of scientific awakening in order for the state to return to its former bright days, and they produced some ideas in this direction. Therefore, they were influenced by positivist philosophy and reflected this effect on their works. Apart from these, in various literary examples in terms of subject, interest is drawn to the spring season and the childhood and youth periods of human life. Innovation and cleanliness of nature; It is compared to the uncontaminated bee of the human soul. It is noteworthy that the first period artists in Tanzimat poetry generally stay away from individual subjects. Of course, they also wrote poems on non-social topics. It is possible to say that individuality remains in the background for the Tanzimat first period poetry, although there are signs of the poet's fear of individual death or thought in the poems that have the theme of death from time to time. Especially, it is read that poets who lost their children put children and death into poems in the following years. In the second period, individual feelings take the place of social themes more in poems.

Tanzimat literature is one of the most emphasized period literatures in Turkish literature in academic sense. Undoubtedly, the fact that the examples of the period constituted the firsts in many ways rather than their literary value was effective in this interest. These firsts are also seen in terms of children's literature. With the European-style education system, adults' perception of children also begins to change. The child, who is perceived and treated as a child / adult from the early periods, starts to enter life in the new period. This change of perception can be followed from period poems. It is seen that there are different suggestions in poetry in the process where classical education understanding and modern orientations continue together for a long time. It is difficult to call the poems of this period as child poetry. Because it was not written directly for children, nor was the biological development of the child taken into account. It is a reflection of adults' individual pains in verses. Or, as the application area of the search for ideal order in society, the child

is the subject. As period poetry, a general child poetry approach is not displayed, but there are examples that can make the perception of children of Tanzimat poets feel. According to this, it can be said that Tanzimat poetry has traditional and positivist based pedagogical perspectives, it is perceived as a biological period rather than child / adult expectations in a way that includes the first youth period of childhood, and in some poems, poets express their love for children in individual terms.

Giriş

Yenileşme Dönemi de denilen Tanzimat Dönemi günlük hayata ve sıradan insana dair bilgilerin daha çok kayıt altına alınmaya başladığı zamanlardır. Bunun en bariz göstergesi çocukların edebi metne dâhil edilmeye başlamasıdır. Elbette öncesinde de çocuğun varlığı hayatın her yerinde kabul görüyordu. Ancak bir birey olarak istekleri, duyguları, düşünceleri ve ihtiyaçlarıyla tanınması hakkında yeterli edebi eser halinde kaynağa ulaşmak kolay değildir. Hâlbuki yapılan kazılarda çocuklara ait oyuncakların bulunması kültürlerin, çok eski zamanlardan bu yana çocuğun kendine ait bir dünyası olduğunun farkındalığını gösterir. Geçmişten günümüze bu dünyayı ilgilendiren eşyalar üretilmiş, çocuğa farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. 2008 yılında Assos Antik Kenti'nde kazılarda MÖ 6. yüzyılda biberon kullanıldığının anlaşılması (Erişim: 01.01.2013); “Eski Mısır’da çocukların tahta bebeklerle, tahtadan yapılmış timsahlarla oynamaları; Romalı çocukların çember çevirmeyi, arabayı ve top oyunlarını çok sevmeleri çocuklara yönelik farklı ilginin ve buna yönelik üretimin bir örneğidir. Osmanlı’da da Eyüp semtindeki oyuncakçıların mumbardan balonlar, ağzına üflenince öten küçük testiler, tahta arabalar, çemberler, küçük tefler, davullar vb. yaptıkları; Anadolu’da doğal maddelerden yapılmış bez, yün, mısır koçanı, tebeşir boyası vb. ya da kabak, havuç, hıyar gibi sebzelere çubuklar takılarak hayvan biçiminde oyuncaklar yapıldığı bilinmektedir” (Poyraz, 2003, 15-26). Türk toplumunda çocuklara yönelik yaklaşımlarda genel insanlık birikimi kadar dinin tesiri de göz ardı edilemez. Hazreti Muhammed’in çocuk sevgisine ilişkin rivayetler, inanç hassasiyetini de geliştirmiş, toplum, çocuklara sadece kültür zaviyesinden değil sünnet-sevap olgularıyla da ilgi göstermiştir.

Edebiyatta Çocuk

Edebiyat, çocuk dünyasına ilişkin ürünleri sözlü dönemden bu yana üretmeye çalışmıştır. Sözlü edebiyat ürünleri çocukları oyalayıcı bir oyun çeşidi zannedilse bile tekerlemeler dil kabiliyetinin gelişmesinde, bilmeceler zekâ seviyesinin artmasında etkilidir. Aynı şekilde ninni, fabl ve masallar çocuk dünyasına yönelik sözlü ürünlerdir. Batı’da, masallar büyüklere yönelik olsa bile diğer sözlü ürünlerin varlığı söz konusudur. Bağımsız bir çocuk edebiyatı ise Batı’da 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Aydınlanma ve Fransız İhtilali’nin yaydığı fikirlerin etkisiyle başlar. Bu tarihin öncesine bakıldığında çocuklara yönelik kitaplar üzerinde kilisenin etkisi görülür. Kilise, çocukların dinî kitaplar dışında kitap okumalarına karşıdır. Uzun yıllar çocuklar, yetişkinlerin birer modeli sayılır; öğretici, didaktik kitaplar okutulur. 18. yüzyıldan itibaren çocukların kendilerine özgüllükleri görülerek çocuğun kendi kültürel ihtiyaçları bir varlık olarak kabul edilmeye başlanır. (Kelağahmet, 2007, 112)

Türklerde ise çocukluk, İslamiyet öncesi sözlü edebiyat eserlerinden itibaren aslında yetişkinliğin alametlerinin ortaya çıkması gereken bir zaman dilimi olarak görülür. Oğuz Kağan Destanı’nda doğduktan sonra yalnızca bir defa süt içen bebek varken yine devamında neredeyse hiç çocuk olmamış bir çocuk/yetişkin olarak kahramanlıklar yapmaya başlayan bir biri vardır. Manas, Bozkurt, Satuk Buğra Han destanlarında da ileride yapacağı kahramanlıklarla hakkı teslim edilen çocuklar görülür. Dede Korkut Hikâyelerinde ise durum değişir. Çocukların yetişkinler için kurtarıcı rolünün yerine artık sadece varlıklarıyla bile yetişkinlere değer katan bir çocuk algısı vardır. İlahî bir temele dayandırılarak anlatılan çocukluk olma hâlimden çocuklarla ilgili değişik ritüellere kadar çocuk, belirleyici bir roledir. İslamiyet’le birlikte çocuğun anne baba için sorumluluğuna vurgu yapılır. Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig’de, Kaşgarlı Mahmut Divan ü Lugat-it-Türk’te çocuk yetiştirilirken dikkat edilecek konuları yazmış. Kabusname’de de özellikle erkek çocuğun eğitimi söz konusu edilmiştir. Görüldüğü gibi Divan edebiyatına geçiş sürecinde yer alan sözlü/yazılı eserlerde çocuğa yönelik daha çok onun yetişkin hâliyle yapacağı kahramanlıklar nedeniyle bir bahis söz konusudur. Bu çocuklar daha sonra cinsiyete göre bir ayrıma tabi tutulmuştur. Erkek çocukların

dış dünyaya uygun yetiştirilmesi önemsenirken dinin emirlerinden çok dinin algılanışı nedeniyle kızların dinî eğitim alması yeterli görülür. Bunlar o dönemlere dair çocuk algısında önemli örneklerdir.¹

Divan Edebiyatında çocuk denilince akla ilk gelen eserlerin başında Nabi'ye ait Hayriyye gelir. *Çocuk/yetişkin* çocukların anlatımından ya da yetişkinlerin nasıl çocuk eğitimi vereceğinden ziyade bu eserde şair; çocuklara, gençlere hitap eder. Bu önemli ayırım artık onların da bir birey kabul edilmeye başlamasının öncü adımlarından sayılabilir. Hayriyye'ye nazire olarak yazılan Lûtfiyye adlı (1791) mesnevide ise yine bir sesleniş vardır. İlk dönem metinleriyle bu metinler arasında çocuk algısı anlamında ciddi bir fark görülür. Çocuktan ziyade yetişkinmiş gibi muamele gören ve bu nedenle çocukluğundan koparıldığını düşündüren eserler yanında çocuğun birey olarak ele alındığı bu eserlerde de toplumsal rol ve ideallerden koparılan çocuk algısı hâkimdir. Bu metinlerde “gençlere yüksek bir gaye, enerjik bir kalkınma yolu ve bir hamle ufku gösterilmez.” (Banarlı, 1971, 792) “Bununla beraber Sultan Süleyman'ın, oğlu Şehzade Mustafa'ya yazdığı ve münşeatta tarihsiz olarak kayıtlı bir vasiyetnamedeki öğütler dikkat çekicidir. Sultan, oğlundan, gönlünü dünya heveslerinden temizlemesini, zevki kendine haram edip ilim irfanla meşgul olmasını istemiş, dâreyn selametini isteyenlerin böyle yapması gerektiğini şu cümle ile ifade etmiştir: ...tederrüs-i ilm ü ma'rifet ve te'allüm-i usûl-i kitâbete müdâvemet ü muvâzabat itmekle sa'y-i cemîl ve kasd-ı cezîl idesin nefs-i zekiyyeni rezâleti cehâlet-i pür-küdüretten halâs idüp vâsîta-i şeref-i ulûm ile beynel-emsâl vel-akrân mümtâz-ı devrân olasin.” (Münşeât-ı Aziziye, İst. 1303, s. 7) Bir diğer münşeatta çocuklara hediye verildiği görülür. İşte böyle münşeatlardan biri de zevcinden halilesine yazılan mektuptur. Mektupta kalem sahibi zevc “necabetli mahdum-ı mükerrerim Nihad Beğ'in didelerini bus ederim. Ben ol tarafa gelinceye kadar gayret edip hatm ederse kendisine bir midilli alacağımı güzelce tefhim buyurmaları ve hassaten istifsar-ı tab'ı behiyyeleri zemininde mevedet-name-i muhibbi terkimine ibtidar olundu efendim.” Hanımın yazdığına bakılırsa “mahdum-ı mükerrerleri Nihad Beğ efendiye olan hüsn-i iltifat-ı valalarını tebliğ eylediğimde aşırı ferahnâk olup yakında hatm edeceğini beyan ile hasseten damen-i devletlerini takbil eder.”² demiştir.

Bu metinler çocukların edebiyatta yer aldığını gösterse de müstakil bir çocuk edebiyatından bahsedilemez. Alev Sınar, “bu eserlerin meydana geldiği dönemler içinde ne “çocuk edebiyatı” kavramı ne de doğrudan doğruya çocuklar için kitap yazma endişesinin söz konusu olduğunu” söyler.³ Kaynaklarda çocuklara dair verilen bilgilerde bunu doğrular. Çocuklar sadece besleyip büyütülmesi gereken yetişkin adaylarıdır. 18. yüzyılda Türkiye'ye gelen seyyahlarda o dönem ebeveynlerin tutumu üzerine yazı yazmıştır. M. D'Hosson da 18. yüzyıl Türkiye'sinde Örf ve Âdetler isimli kitabında “kadınların çocuklarını mümkün olduğu kadar kendilerinin emzirmeye özen gösterdiklerini, herhangi bir sebepten dolayı emziremeseler bile onları asla dışarı çıkarmadıklarını” yazar. (M.D'Hosson, 1980, 201) Bu cümleler “19. yüzyıla kadar Osmanlı topraklarına gelmiş olan elçi, yazar ve seyyahların hatıra, not ve mektuplarında Osmanlı çocukları ile ilgili az sayıda kayda değer bilgi veren satırlar arasında yer alır. Yabancı ressamın gravür ve resimlerinde de çocuklar pek yer almazlar. Resimlerde nadir olarak görülen çocukların en mühim özelliklerinden biri büyüklerle aynı kıyafeti giymiş olmalarıdır.” (Yerasimos, 1993) Bu bilgi bahsi geçen dönemlerde küçüklere özgür bir kıyafet alışkanlığının olmadığı hakkında okura bilgi verir. Çocuklar yetişkin gibi algılanmakta ve bu algıya uygun olarak giyinmeleri sağlanmaktadır. Bu durum sözlü edebiyat ürünlerinin algısıyla benzerlik gösterir. Bütün bilgilendirmelerle beraber on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu çocuklarının kişisel ve sosyal yaşamlarında ortaya çıkan Batı Medeniyeti etkisiyle gelişen değişme ve gelişmeyi tam olarak tespit edebilmek maksadıyla Tanzimat Dönemi şiirine bakmak gerekir.

¹ Osmanlı toplumunun farklı dönemlerinde çocuklarla ilgili meselelere nasıl bakıldığı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Okay, C. (1998). Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900, Kırkambar Yayınları, İstanbul.

² Büyük Türk Klasikleri 8.cilt, Münşe'a't-ı Aziziyye'den Seçmeler, 271-273.

³ Çocuk edebiyatı konusunda daha detaylı bilgi için bkz. Sınar, A. (2006). Türkiye' de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 4, Sayı 7, 2006, 175-225.

Çıkla, Selçuk, Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler, Hece dergisi Çocuk edebiyatı Özel Sayısı, Yıl 9, Sayı: 14-15, Ağustos-Eylül 2005, s.a.89-107.

Tanzimat Döneminde Çocuk Algısına Yönelik Metin Örnekleri

19. yüzyılın ilk yarısında, “1846 yılında yürürlüğe konan sıbyan mektepleri talimatnamesiyle, anne ve babaların rızaları ile beş ve daha aşağı yaş çocukların da okula gitmelerine izin verilir.” (Sakaoğlu, 1994, 263) Çocuklarla ilgili alınan bu karar daha birçok yeniliğin öncüsüdür. Tanzimat Dönemi’nde birçok alanda olduğu gibi çocuk edebiyatı alanında da ilk girişimler görülür.⁴ Bir anlamda, Osmanlı İmparatorluğu için siyasal ve sosyal yönden bir dönüm noktası sayılabilecek Tanzimat Fermanı, çocuk edebiyatı alanındaki sözlü edebiyat ürünlerinin yazıya geçirilmesi gibi nedenlerle de Türk çocuk edebiyatının başlangıcı sayılabilir. (Durdu, 1998, 49) Kayserili Doktor Rüştü’nün, 1859’da Nuhbetü’l-Etfal ismiyle yayımlanan ilk Türkçe alfabe kitabında fabllar ve kısa öykülerin yer alması, çocuk edebiyatı alanında ilk örneklerin olması bakımından önemlidir. (Aksoy-Gürel, 2008, 20) Fakat asıl önemlisi 1869 yılında Mümeyyiz adlı derginin çıkarılmasıdır. Aslında dergiden ziyade gazete sayılabilecek Mümeyyiz, aynı addaki haftalık gazetenin çocuk eki mahiyetindedir ve Tanzimat dönemi çocuk dergileri içinde en uzun ömürlü olanıdır. (Bayram, 2005, 484) 19. yüzyıl Osmanlı çocuk dergilerinde zaman zaman görülen "Valide Sınıfına Mahsus manzumeler" ya da "Valide Sınıfına Mahsus Şarkılar"⁵ da sözü edilen "valide sınıfı" bu yaşta çocukların öğrenim gördüğü sınıflar olmalıdır ki hem çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesinin hem de çocuk dergilerinde onlar için şarkı ve şiirlerin yayınlanması Batılılaşmakta olan çocuk algısının en mühim göstergeleridir.

Bayram, Mümeyyiz Dergisi’nde yayımlanmış metin türleri üzerine yaptığı sınıflandırmada dergide çocuk şiirlerinin yer aldığına ilişkin bir başlık açmasa da dönemin diğer dergilerinde şiir örneklerine rastlamak mümkündür. Hatta Şinasi’nin yaptığı manzum fabl çevirilerinin hedef kitesi de bir anlamda çocuklardır. Fakat Tanzimat şiirindeki çocuk algısını görebilmek için yapılan bir çalışmada karşımıza şu soru çıkar: Bu algıyı görebilmek için ne tür şiirlere bakılmalıdır? Turan ve Gücüyeter, bu soruyu “Çocuk şiiri, çocuklar için şiir mi? Çocuk diliyle yazılmış şiir mi? Veya “çocuk” ya da onunla ilgili unsurların geçtiği şiir midir?” (Turan-Gücüyeter, 2005, 191) şeklinde geliştirir. Çalışmada çeşitli görüşlere yer verdikten sonra bu sorulara getirdikleri genel yaklaşım şu şekildedir:

“Çocuk şiiri söz konusu olduğunda ne bir yetişkin olarak kalmak ne de çocuklaşmaya çalışmak doğrudur. Her şeyi kendi hâliyle ele almak, sezmek ve yazmak gerekir. Yapmacıktan ve yapaylıktan uzak durmak suretiyle çocukça yazmak değil, çocuk duyarlılığını harekete geçirmek daha doğrudur. Ne verdiğinizden çok, nasıl verdiğiniz önemli. Duyarlılığınız, üslûbunuz, söyleyişiniz, dili kullanma biçiminiz sizi çocuk edebiyatına yaklaştırır veya uzaklaştırır.” (Turan-Gücüyeter, 2005; 192-193, Şimşek, 2003)

Görülüyor ki bir şiire çocuk unsurunu görmek amacıyla bakmak, öncelikle bakılan türün niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Burada karşımıza bir diğer soru çıkar: Tanzimat şiirinden kasıt nedir? Bu sorunun yanıtını Tanzimat Dönemi’nde şiir yazmış, şair kimliğiyle hem sonraki dönemlere hem de günümüze kadar ulaşmış bazı isimlerin şiirleri şeklinde ele almak doğru olacaktır. Sonuçta adı geçen dönemde Divan Edebiyatı geleneğini sürdüren, halk edebiyatı geleneğine bağlı şairler olduğu gibi birkaç şiiri dışında edebî varlık gösterememiş isimler de mevcuttur. Oysa Tanzimat şiiri ifadesinden kasıt; dönem zihniyetini eserlerine yansıtmış, şair kimliğiyle sonraki dönemlere kalmış isimlere ait şiirler şeklinde olmalıdır. Bu anlamda Tanzimat şiirinde çocuk algısını görebilmek için bu isimlere ait şiirlerin değerlendirilmesi doğru olacaktır. Bu anlamda, örnekleri çok az olsa bile, Şinasi, Namık Kemal, Recaizade Mahmut Ekrem gibi tanınmış simalar; çalışmada dikkat edilecek şairlerdir.

⁴ Aliye Uslu Üstten Gençlik Edebiyatı kitabının birinci bölümde “Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemleri” bölümünde kişinin, çocukluktan yaşlılığa doğru geçirdiği süreçteki gelişim evreleri anlatmıştır. Bireysel farklılıklara bağlı olarak evrelerin çocuktan çocuğa değişebildiği üzerinde durur. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Uslu Üstten, A. (2014). Gençlik Edebiyatı. Grafiker Yayınları: Ankara.

⁵ Bu manzumelere bir örnek için bkz, "Valide sınıfına Mahsus Küçük Manzumeler", Çocuklara Rehber, 21 Kanun-ı Sani 1314/=2 Şubat 1899, s. 1.

1-Tanzimat Şiirinde Pedagojik Yaklaşım:

Tanzimat Döneminde en hızlı değişimin yaşandığı alanlardan biri eğitimidir. Bu devrin devlet adamlarının Avrupa tahsili görmesi, bu alandaki çalışmaları hızlandırır. 1876 Anayasasıyla yürürlüğe konulan en önemli adımlardan biri zorunlu ilköğretimdir ve başlı başına modern bir gelişme olarak ele alınmalıdır. Çocuklarla ilgili bir diğer yenilik veya ilk, pedagojik görüşlerdir. Avrupalılaştırma temayülü ile beraber kurulan Batılı tipteki modern eğitim kurumları, orada uygulanacak eğitim metodu üzerine düşüncelerin gelişmesini de sağlamıştır. “Belli kuramsal çerçeveler içinde icra edilen ve bazı ahlaki ve felsefi amaçların gerçekleştirilmesini hedef alan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, seçilmesi ve uygulanmasıdır” (Çiltaş-Akıllı, 2011, 65) şeklinde tanımlanabilecek pedagoji; eğitim sorunlarını eleştirel biçimde ele alarak “eğitim ya da çağdaş pedagojik pratiklerin, sosyal sorunları eleştirel biçimde ele alarak dünyayı dönüştürme potansiyeli” taşıması imkânını da sağlar (İnal, 2010, 15). Dönemin pedagojik yaklaşımlarının günümüz yaklaşımlarından hiç de geri kalmadıkları görülür. Bazı noktalarda geleneğin izleri görülse bile getirilen yaklaşımlar, bireyi kaybetmekten ziyade kazanma temeli üzerine kuruludur. Bu anlayışın niteliğini görebilmek için Süleyman Paşazade Sami Bey’in görüşlerine bakmak yararlı olacaktır.

Sami Bey’in İlm-i Terbiye-i Etfâl adlı eserinde çocukların ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasına ilişkin yer alan görüşler, Mustafa Şanal tarafından incelenmiştir. Buna göre çocuklara verilecek ödüllerin mutedil düzeyde olması gerekmektedir. Övme, en basit ödüldür. Yaptığı güzel işler için aferin belgesi verilmesi bir diğer ödül türüdür. Okulda başarı gösterenlerin isimlerinin bir levha ile duyurulması, kitap ve hediyeler diğer ödüllendirme biçimleridir. Sami Bey’in ödül üzerine düşünceleri modern pedagoji anlayışı doğrultusundadır. Ceza konusunda geleneğin etkisi görülse de Sami Bey, cezaların çocukların psikolojik ve fiziksel gelişimini engellememesini, okullarda cezalandırmanın az uygulanmasını tavsiye eder. (Şanal, 2002, 115-126)

Tanzimat şiirinde iki tür pedagojik yaklaşımdan söz edilebilir:

a) Geleneksel Anlayış:

Tanzimat öncesinde gelenek olarak eğitimde cezalandırmanın olumlu etkilerinden bahsedildiği görülür. Kutadgu Bilig, Gülistan, Bostan, Kabusname gibi eserlerle beraber Mesnevi’de de çocuğun ıslahı için gerekli olması durumunda dayaha bile başvurulabileceği önerilir. Tanzimat Dönemi birinci nesil şairlerin, söylemleri farklı olsa da genel olarak gelenekten kopmadıkları görülür. İçerik farklılıklarına rağmen biçimsel anlamda Divan Edebiyatına bağlı kalmaları bunun bir göstergesidir. Bu yönüyle Ziya Paşa, birinci neslin diğer şairleri arasında daha da öne çıkar. Şiir ve İnşa’daki görüşlerinin tam aksini Harabat’ta söyleyen Ziya Paşa, “kendi kuşağı içerisinde klasik edebiyata en sadık kalanlardan biri olarak bir divan şairi gibi” değerlendirilebilir. (Dombay, 2001, 184)

“Fünun-i fitneyi zülfün hat-i pür-fenden öğreysin

Kişi bir ders öğreysin de tek düşmenden öğreysin” (Akyüz, 39)

Dizelerinde, zülûf, sevgiliyi baştan çıkarabilecek teknikleri onun yüz hatlarının çizgilerinden öğreysin, der ve devamında kişi yeter ki bir ders öğreysin de varsın düşmanından öğreysin diye ekler. Ziya Paşa, dolaylı da olsa öğrenmenin önemini vurgular. Söz konusu öğrenme yoluyla düşman bile kabuldür. Onun, Terkib-i Bent’inde geçen bir atasözü gibi dillere dolanmış ünlü beytinde, öğrenme/öğretme biçiminde gelenekçi bir anlayışa sahip olduğu görülür:

“Nush ile yola gelmeyi etmeli tekdir

Tekdir ile uslanmanın hakkı kötektir” (Terkib-i Bent ,48)

Gerçi bu şiirin çocuk dünyasına hitap etmediği aşikârdır. Fakat pedagojik anlamda öğretim metoduna da işaret ettiği yorumuna ulaşılabilir. Buna göre öğretim üç aşamadan oluşur:

1-Öğüt verme2-Kızma

3-Şiddet uygulama

Ziya Paşa'nın bir başka şiirinden hareketle kişinin, nasıl birisi olacağına çocukluğunda birtakım ipuçları olduğu izlenimine ulaşılabilir.

“Bu işve vü reftar ki var sende küçükten
Bilmem ne yaman afet-i devran olacaksın
Bu naz ü reviş sen ki var taze nihelim
Bilsen ya nasıl serv-i hıraman olacaksın” (Akyüz, 40-41)

Şairin, sevgilinin büyüyünce nasıl bir güzelliğe sahip olacağına getirdiği yoruma, genelleme yapılabilir. Bir anlamda çocuklukta görülen birtakım fiziksel ve davranışsal özellikler, yetişkinlikte dış görünüm ve kişilik oluşumu hakkında ipuçları verir.

b) Pozitivist Anlayış:

19. yüzyılda bir felsefi sistem olarak pozitivismi kuran A. Comte'a göre pozitivism, felsefenin bilimselleştirilmesi ve Avrupa'nın içinde bulunduğu anarşik ortamı düzenleyebilecek toplumbiliminin kurulmasıdır. Bu anlamda pozitivism hem bilimler felsefesi, hem politika hem de dindir. “Duygularla hissedilebilir dış dünyanın olaylarıyla yetinmek isteyen ve başka kökenli her bilgiyi değersiz olarak kabule yönelen her düşünce sistemine verilen addır. Bu açıdan pozitivism, algılanabilir olayları ve onların kanunlarını deney ile incelemeyi konu edinir.” (Engin, 1990, 181; Korlaelçi 1986, 15-17) Tanzimat Dönemi'nde mevcut duruma bir aydın bilinci tavrıyla yaklaşan isimler, devletin tekrar eski parlak günlerine dönebilmesi için bilimsel anlamda uyanışın gerekliliğini görmüşler, bu yönde birtakım düşünceler üretmişlerdir. Dolayısıyla pozitivist felsefeden etkilenmişler, bu etkiyi eserlerine yansıtılmışlardır. Tanzimat şiirinde bu bilinç sıklıkla görülür. Maalesef bu şiirler bir çocuk şiiri olarak yazılmamıştır. Yine de 19 Asır manzumesi adlı Sadullah Paşa'ya ait şiirde buna dair çıkarımlarda bulunabilecek ayrıntılar vardır. Şair bireylere pozitivist eğitim sisteminden bahseder.

Tanzimat şiirinde önemli bir yer tutan 19. Asır Manzumesi, dönemin genel eğilimlerini, Tanzimat kuşağının; Yeni Osmanlıların düşünme şeklini, özlemlerini yansıtan önemli bir eserdir. Manzumede Paşa, iki farklı dünyayı resmeder:

“Erişti evc-i kemalata nur-ı idrak
Yetiştirdi rütbe-i imkâna kısm-ı mümteni'at
Basit oldu mürekkep mürekkep oldu basit”

İnsan kavrayışının doruk noktasına ulaştığı ve basit eylemlerin karmaşık, karmaşık eylemlerin basit olduğunu, buharın sanayide kullanılması ve miktatın yaşamda yarattığı devrimin ne efsun ne tılsım bırakmadığı anlatılır. Devamında:

“Mecaz oldu hakikat, hakikat oldu mecaz
Yıkıldı esasından eski malumat”
diyerek eski bilginin köhneleştiğini söyler. (Şirin, 2007, 42-43)

Abdülhak Hamid Tarhan, Mazi Yolcusuna Atı Yolu şiirinde pozitivist eğitimi salık verir. Şair, adı geçen şiirde, dönemin geri kalmış eğitim kurumlarını temsil eden tarikatları eleştirir. Tarikat şeyhine bağlanmış müride, o şeyhin asıl amacının adını ünlendirmek olduğunu söyledikten sonra modern mekteplere gitmenin çocuklara ve büyüklere örneklik teşkil etmesi bakımından önemine değinir:

“Mektebe git, fen ile ol müştegil;
Varisine feyzin olur müntekil.
Bak, nice esrara olursun habir;
Hisse bulur sende sagir ü kebir.” (Akyüz, 150)

Namık Kemal de bir insanın yeteneklerinin çocukluktan itibaren onu terk etmesinin sebeplerini kişinin eğitim olarak yeteneği geliştirmek yerine şikâyet yolunu seçmesine bağlar. Şair bir anlamda pozitivist pedagojinin önemini hissettirir:

“Çocukluktan niçin dür eylemiş insanı isti’dad
Eğer her matlabın tahsiline feryad lazımsa” (Akyüz, 65)

2-Bir Dönem Olarak Çocukluk:

Çeşitli edebî örneklerde bahar mevsimi ile insan hayatının çocukluk ve gençlik dönemlerine denk geldiği noktada ilgi kurulur. Tabiatın yeniliği ve temizliği; insan ruhunun henüz kirlenmemiş arılığına benzetilir. Tanzimat şiiri örneklerinde şairlerin bu dönemi zaman zaman işledikleri görülür.

Çocuk yaşta ölen oğlunu anlatan kitap yazan ve bu eserde oğlunun piyano çaldığını anlatan⁶ Rezaizade Mahmut Ekrem, Yadigâr-ı Şebab şiirinin Lahn-ı Evvel bölümünde yukarıda anlatılan dönemi eyyam-ı şebab olarak isimlendirir. Şaire göre, eyyam-ı şebabın zevkinin hesap etmenin imkânı yoktur.

“Ne güzeldir hele eyyam-ı şebab
Ömr-i insandan odur belki nisab
Doğrusu fasl-ı şebabın edemem
Zevkini lezzetini add ü hisab” (Akyüz, 95)

Fakat çoğunlukla bu özlem duygusunu pişmanlıklar takip eder. Çünkü o günler geride kalmıştır. İnsan ruhu artık günahla, onarılması mümkün olmayan hatalarla tanışmıştır. Hevesler ve istekler kaybolmuş bir anlamda yaşama isteği ve zevki bitmiştir. Nitekim Rezaizade Mahmut Ekrem’in aynı şiirinin Lahn X bölümünde bu pişmanlık görülür:

“Gençlik gitse de hale heyhat
Gençlik gitti bütün mahv oldu
Ne kadar varsa gönülde hevesat
Geçti ru’ya gibi ah o demler
O güzel günler o hoş âlemler” (Akyüz, 97)

İsmail Safa da gençlik döneminin hızla geçişini İstiğrak şiirinde rüya benzetmesiyle ifade eder:

“Sür’atle geçer şebaptır bu.
Ru’ya gibidir bu habtır bu” (Akyüz, 204)

Muallim Naci çocukluktan gençliğe ilk geçiş dönemini uçarılıklar dönemi olarak ele alır. Uçarılıklar vardır çünkü birey artık aşkla tanışmıştır.

“Uçtukça hayâl-i yâr gözde
Arama bulup medar sözde

Şeh-dâne-yl dîde-yî terimle
Meşgul olurum kebûterimle

Bir öyle enîs-i cân bulunmaz
Amma o da her zaman bulunmaz

Terk eylemiş işte âsiyânı
Hâkî iken olmuş âsumânî

⁶ Rezaizade Mahmut Ekrem, Nijad Ekrem, İstanbul Servet-i Fünun Matbaası, 1900, (sayfa numarasız).

Baktıkça o sun'-i berkemâle
Şâhîn-i kaza gelir hayâle” (Akyüz, 189)

Yâr hayali canlandıkça anne sözü dinlenmez olur artık. Gencin ebeveyniyle çatışma dönemi başlamıştır. Muallim Naci'ye göre, çatışmanın kaynağı aşktır:

3-Bireysel Bir Tema Olarak Çocuk Sevgisi:

Tanzimat şiirinde birinci dönem sanatçıların genel olarak bireysel konulardan uzak durdukları görülür. Elbette toplumsal olmayan konularda da şiirler yazmışlardır. Bu konuların başında aşk yer alır. Fakat bu tür şiirlerde işlenen aşk teması bireysel bir aşk duygusunun işlenişinden ziyade Divan Edebiyatı etkisinde kalmış genel bir yansıtmadır. Zaman zaman ölüm temasını işleyen şiirlerde şairin bireysel ölüm korkusu yahut düşüncesine dair emareler olsa da Tanzimat birinci dönem şiiri için bireyselliğin geri planda kaldığını söylemek mümkündür. İkinci dönemde ise şiirlerde toplumsal temaların yeri bireysel duygular daha fazla alır. İkinci dönem Tanzimat şairleri yönetimin baskılarının tesiriyle pasif ve içe dönük bir ruh hâlini yaşamaya başlamışlardır. (İsen, 1994, 143) Abdülhak Hamid'de;

“Anlayan kimse var mı hatırdâ?
Ben eminim ki devr-i hazırda
Yazdığım şeyler anlaşılmayacak...” (Akyüz, 178)

derecesinde bireysel bir derinlik kazanacak bu bireysel bakış açısı, çocuk algısı yönünden de örneklerin verilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda Tanzimat ikinci dönem şairlerinden Recaizâde Mahmut Ekrem'in yeri, değinilmesi gereken bir konudur. Bunda çok küçük yaşlarda kaybettiği çocuklarına duyduğu sahici acının tesiri büyüktür. Bu tür şiirlerinde Recaizâde Mahmut Ekrem bir şairden ziyade baba kimliğiyle öne çıkar. Evladını kaybetmiş her ebeveynin hissedebileceği acıyı tüm derinliğiyle dizelerinde işler. Oğlu Nejat için yazdığı şiirlerde bu derinlik açık bir şekilde hissedilir. Ah Nejat şiirinde oğlunun hasretini ateş ve buz tezadıyla ifade eder şair:

“Hasret beni cayır cayır yakarken
Bedenimde buzdan bir el yürüyor.
Hayaline çılgın çılgın bakarken
Kapanası gözümü kan bürüyor.” (Akyüz, 117)

Sonraki dörtlüklerde bu hasretin kaynağı ve ayrılığın nedeni verilir:

“Can isterken hasret odiyle yansın,
Varlık beni alil alil sürüyor.
Bu kaygıya yürek nasıl dayansın?
Bedenciğin topraklarda çürüyor!

Bu ayrılık bana yaman geldi pek,
Ruhum hasta, kırık kolum kanadım.
Ya gel bana, ya oraya beni çek,
Gözüm nuru oğulcuğum, Nijad'ım!” (Akyüz, 118)

Recazide Mahmut Ekrem'in yukarıdaki şiiri için mersiye demek mümkündür. Şair burada çocuk sevgisi olduğu kadar onu kaybetmiş olmanın üzüntüsünü yaşar. Şairin Tahassür şiiri ise bambaşka bir durum arz eder. Bu şiir, henüz bir bebekken ölen Piraye isimli kızı için yazılmıştır. Fakat şair bu şiirde ona hissettiği özlem, sevgi yanında bir de suçluluk hislerini dile getirir. On beş sene boyunca Piraye'nin mezarını ziyarete gitmemiştir. Mezarını onartmamıştır. Dolayısıyla Piraye'nin mezarını bulamaz. Eksik bıraktığı babalık görevini itiraf eden şair, Piraye'den adeta af diler:

“Ah kim Piraye’min işte bu yerdir meskeni
Şu siyeh topraklar olmuştur o nurun mahzeni
Gelmedim on beş sene bilmem ne yanda medfeni
Ey mezaristan bana ettirme ah ü şiveni!
Rahm edip agâh edin ey servler, taşlar beni!
Bi-nişan terk eyledim eyvah evladım seni!
Söyle yavrum eyleyim şad-ab-ı giryem kakini
Hangi topraktır seni örten vücud-i pakini?..

Zuldür on beş yılda bir kere ziyaret kabrini.
Yok hicabımdan taharriye cesaret kabrini.
Ger zaman ettiyse pa-mal-i hakaret kabrini,
Bir vazifeydi bana etmek imaret kabrini.” (Akyüz, 117)

Sonuç

Tanzimat edebiyatı, akademik anlamda Türk Edebiyatında üzerinde en fazla durulmuş dönem edebiyatlarından birisidir. Kuşkusuz bu ilgede edebiyat tarihi bakımından dönem örneklerinin edebî değerinden ziyade birçok anlamda ilkleri teşkil etmesi de etkili olmuştur. Bu dönemde Batılılaşma anlayışıyla yaşanan değişikliklere bağlı olarak çocuk algısı da değişmeye başlar. Geleneksel anlayış devam etmekle birlikte yeni bakış açılarının izlerini dönemin edebî eserlerinde görmek mümkündür. İlk değişimler Avrupa usulü eğitim-öğretim sistemiyle beraber sağlığta görülürken yetişkinlerin çocuklarla rollerine uygun olarak ilişkisi şekillenir. Şekillenmeye başlayan algı değişikliği Tanzimat döneminin bazı şairlerinden alınmış şiir örnekleriyle takip edilebilir.

Tanzimat şairlerinin şiirlerinin bütününe pedagojik yaklaşımın olup olmaması, bir dönem olarak çocukluğun işlenmesi ve bireysel bir tema olarak çocuk sevgisinin işlenmesi yönüyle bakıldığında devletin ilk Batılılaşma adımlarından eğitimin etkisini göstermeye başladığı görülür. Recaizade Mahmut Ekrem gibi bazı şairler anılarında çocuklarının müzik aleti çaldığından bahseder. Çocuğunun müzikle ilgilenmesini sağlayan babanın bu tutumu değişimin işaretlerindedir. Ancak yine de Ziya Paşa’nın şiirlerinde gelenekselci anlayışta hükmünü devam ettirir. Yüzyıldaki pozitivist akımda ilk Sadullah Paşa’da karşılığını bulur. Ancak Abdülhak Hamit Tarhan doğrudan pozitivist eğitimi ön plana çıkararak şiirler yazar. Çocukluğu kendine özgü yapısıyla bir yetişme dönemi kabul etme bakımından da birkaç örneğe ulaşılır. İsmail Safa, Muallim Naci ve yine Recaizade Mahmut Ekrem’in çocuğu yaş dönemine göre algıladığı ve öyle yazdığı tespit edilir. Çocuğun davranışları, annesiyle ilişkisi burada ele alınır. Çocuk sevgisiyle hayat tecrübeleriyle beraber daha çok şiire girer. Çocuğunun vefatına üzülen şair bunu kalemine yansıtmıştır. Bu konuda da Ekrem’in yaşadıkları onun ön plana çıkmasına neden olmuştur. Yapılan bu okumalarda ulaşılmaya çalışılan tespitlerin amacı konunun ayrı bir başlık olarak açılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Çünkü açılan bu başlıkta eksikliklerin olduğu görülmüştür. Dönem şiirlerine tam anlamıyla çocuk şiiri demek zordur. Çünkü ne direkt çocuklara yönelik yazılmıştır ne de çocuğun biyolojik olarak gelişimi dikkate alınmıştır. Ya yetişkinlerin bireysel acılarının mısralara yansımaları ya da toplumla ilgili ideal düzen arayışlarının uygulama alanı olarak çocuk konu edinilmesidir.

Kaynakça

- Aksoy, T. - Gürel, Z. (2008). Türkçe İlk Alfabe Kitabı Nuhbetü'l-Etfâl'de Türkçe Öğretim Metodu ve Günümüzdeki Bazı Uygulamalar, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, ss.19-29.
- Banarlı, N.S. (1971). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi II, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayram, Y. (2005). Türk Edebiyatının ilk çocuk dergisi Mümeyyiz (1869-1870). Hece, 104-105 (Ağustos-Eylül), 484-500.
- Çiltaş, A, Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 0 (4) , 64-72.
- Durdu, E. (1998). 21. yüzyıl çocukların yüzyılı olabilir mi?, Çocuğa adanmış konuşmalar, Yayına Hazırlayan: Mustafa Ruhi Şirin, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Engin, İ. (1992). "1860-1908 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'ndeki Pozitivist ve Materyalist Akımlarda 'Kültürel Değişme' Olgusu", OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, c.3, S.3, s.179-192.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde Modern Özgürleştirici bir Yaklaşım. Alternatif Eğitim e-Dergisi, (1), 14-24.
- İsen, M. (1994). Acıyı Bal Eylemek, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kelağa, A. İ.,(2007). "Çağdaş Yunan Çocuk Edebiyatında Tarihsel Roman: Alki Zei'nin "Petro'nun Uzun Gezintisi" adlı Romanı, Littera Edebiyat Yazıları, cilt 20, s.111-121.
- Korlaelçi, M. (1986), Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi ve Etkileri, İstanbul: İnsan Yayınları.
- D.Ohsson, M. de M., XVIII. Yüzyıl Türkiye'sinde Örf ve Âdetler, (çev: Zerehan Yüksel) Tercüman 1001 Temel Eser.
- Okay, C. (1998). Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900, Kırkambar Yayınları, İstanbul.
- Poyraz, H. (2005). Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakaoğlu, N. (1994). "Anaokulları", Tarih Vakfı İstanbul Ansiklopedisi, İstanbul 1994, Cilt1.
- Şanal, M. (2002). Süleyman Paşazade Sami Bey'in Okulda Ödül ve Ceza Vermeye İlişkin Görüşleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 12, sa.115-126.
- Şimşek, T. (2003). Çocuk Edebiyatı ve Dergiciliği, Gonca Dergisi, Sayı: 18 Ocak - Şubat – Mart.
- Şirin, İ. (2007). Sadullah Paşa'nın 19. Asır Manzumesi Bağlamında Osmanlı'da Bilginin Toplumsal Tarihine Bir Bakış, Sosyoloji Dergisi, 3. Dizi, 15. Sayı 2, sa. 41-56.
- Turan, L.- Gücüyeter, B. (2005). Çocuklar İçin Yazılan Her Manzumeye Şiir Denir mi? Erzurum : Atatürk Üniversitesi SBE Dergisi, Sayı : 2, sa.189-205.
- Uslu Üstten, A. (2014). Gençlik Edebiyatı, Grafiker Yayınları, Ankara
- Yerasimos, M. (1993). "16-19 yüzyılda Batı Kaynaklı Gravürlerde Osmanlı Çocuk Figürleri", Toplumsal Tarihte Çocuk, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- <http://www.cnnturk.com/2008/yasam/gezi/10/23/assosta.2008.kazilari.sona.erd/497934.0/index.html>
Erişim: (01.01.2013)



İşbirlikli Öğrenme Modelinin Uzaktan Eğitim Ortamlarında Uygulanmasına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerilerinin İncelenmesi

Investigation of the Preservice Science Teachers' Views and Suggestions on the Application of the Cooperative Learning Model in Distance Education Environments

Fulya Zorlu*

Öz

Bu araştırmanın amacı; işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımlarından durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim gören 8 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemleri olarak odak grup görüşmesi ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları işbirlikli öğrenme modeline ait özelliklerin çoğuna önerilerinde yer vermişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik görüş ve önerileri doğrultusunda Jigsaw öğrenme yöntemine ait uygulama önerisi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme Modeli, Pandemi, Uzaktan Eğitim.

Abstract

The aim of this research was to investigate the preservice science teachers' views and suggestions on the application of the cooperative learning model in distance education environments. The case study method, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The eight preservice science teachers who studied in the fourth grade of the science teaching department of a public university participated in the study. The focus group interview and the document review methods were used as data collection methods in the research. The data obtained from the research were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the research, most of the preservice science teachers stated that it would be beneficial to apply the cooperative learning model in distance education environments. Within the scope of the research, it is seen that the preservice science teachers take part in many of the characteristics of the cooperative learning model in their suggestions. At the end of this research, an application proposal of jigsaw learning method was given in line with the views and suggestions of the preservice science teachers for the application of the cooperation learning model in the distance education environment.

Keywords: Cooperative Learning Model, Distance Education, Pandemic, Science Education.

* (Dr. Öğr. Üyesi); Zongulak Bülent Ecevit Üniversitesi, fulya.zorlu@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8167-0839

Extended Summary

Purpose and Significance:

The people need to come together to cooperate for reasons such as meeting their needs, solving their problems and putting forward new things. So they can reach their goals more easily and live a better life. Similarly, it is of great importance to cooperate to achieve the goals set in the field of education and to provide better learning. Based on this understanding, the cooperative learning model was put forward and became a popular learning model in line with the advantages it provides today. When studies based on the cooperative learning model are examined, it is seen that all times of these studies and the methods of cooperative learning model used are different, but almost all of them are practices carried out in classroom environments where face-to-face interaction is performed. However, today, as a result of the transformation of coronavirus (COVID-19) into a pandemic in the world, changing conditions do not allow face-to-face education. Within the scope of the measures taken in our country, education-teaching activities continue through distance education and online platforms, television and other media channels connected to the internet are used to ensure the continuation of education. These changes require considering the distance education process during the pandemic and addressing the cooperative learning model. The aim of this research carried out in this context was to investigate the preservice science teachers' views and suggestions on the application of the cooperative learning model in distance education environments.

Methodology:

The case study method, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The eight preservice science teachers who studied in the fourth grade of the science teaching department of a public university participated in the study. The focus group interview and the document review methods were used as data collection methods in the research. The preservice science teachers who participated in the research were asked to prepare proposals for the application of the cooperative learning model in distance education environments in the "Pure Substances and Mixtures" unit. After the suggestions were prepared, a 52-minute focus group interview was formed with the preservice science teachers. The application suggestions prepared by the preservice science teachers were used as a data collection tool. The data obtained from the research were analyzed by content analysis method.

Results, discussion and conclusion:

According to the findings obtained from the research, most of the preservice science teachers who participated in the research stated that it would be beneficial to apply the cooperative learning model in distance education environments. Within the scope of the research, it is seen that the preservice science teachers take part in many of the characteristics of the cooperative learning model in their suggestions and try to ensure positive commitment through tasks. In addition, it is seen that while of the preservice science teachers is applied of the cooperative learning model in distance education environments, heterogeneous groups will have difficulties in creating a working environment together, duration, teacher's interest in groups and group work process outside the course. At the end of this research, an application proposal of jigsaw learning method was given in line with the views and suggestions of the preservice science teachers who participated in the research for the application of the cooperation learning model in the distance education environment. The jigsaw learning method will be applied in this application. Students will first be tested for information and heterogeneous groups will be formed. Students will prepare and attend classes through the Zoom program. Before starting the lesson, the teacher will open as many rooms as the Zoom program as the number of groups and check that the group members enter their rooms. When heterogeneous groups move to the rooms, they will create their plans and determine their experts in the sub-subjects of the unit according to their knowledge and interests. Then the teacher will take the expert groups to their rooms and check the work of the groups in the time given in the relevant sub-subjects. When experts return to their original groups, group work will be carried out by teaching other group members the sub-subjects they are experts in. During

the group work, the teacher will go to all groups at certain time intervals and check the studies. The questions asked during the check will also be written in the chat section of the program and will be seen by all students. After the group work is finished, the whole class will come together and the presentation group and question group will be determined by the lottery. While presenting the presentation group, other students will write the questions in the chat section. The question group will ask the questions within the framework of the integrity of the subject. Outside of the lesson, groups will create a working environment by establishing different groups through zoom program, social media applications and WhatsApp. Group work will be tried to be provided outside the lesson. The evaluation phase will be done individually and as a group. The purpose of creating group points is to understand the importance of the group and to ensure that it is connected to each other. After the evaluations, the application will be terminated.

Giriş

İnsanlar ihtiyaçlarını gidermek, sorunlarını çözmek ve yeni şeyler ortaya koymak gibi sebeplerle bir araya gelerek iş birliği yapma gereksinimi duyarlar. Böylece hedeflerine daha kolay ulaşabilir ve daha iyi bir yaşam sürebilirler. Benzer şekilde, eğitim alanında belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve daha iyi bir öğrenme sağlamak için iş birliği yapmak büyük önem taşımaktadır. Bu anlayıştan yola çıkılarak işbirlikli öğrenme modeli ortaya atılmış ve günümüzde sağladığı avantajlar doğrultusunda popüler bir öğrenme modeli olmuştur.

İşbirlikli öğrenme modeli; öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda heterojen gruplar halinde iş birliği içinde çalışmalarını ve böylece sorumluluk alarak hem kendi hem de diğer öğrencilerin kapasitelerini arttırmalarını sağlayan süreç odaklı bir öğrenme modelidir (Açıkgöz, 1992; Barkley, Cross & Major, 2005; Johnson & Johnson, 2014; Sharan, 2015; Siegel, 2005). İşbirlikli öğrenme modelini uygulamak için olumlu karşılıklı bağlılık, yüz yüze etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerileri, bireysel ve grup hesap verebilirliği ve grup işleme unsurlarının dikkate alınması gereklidir (Johnson, Johnson & Holubec, 2013). Bu ilkelere uygun olarak düzenlenen işbirlikli öğrenme ortamlarında modele ait birçok yöntem kullanılmaktadır. Bunlar arasında “Birlikte Öğrenme”, “Takım-Oyun-Turnuva”, “Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (Yazma)”, “Jigsaw”, “Grup Araştırması”, “Takım Destekli Bireyselleştirme”, “İşbirliği-İşbirliği”, “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” ve “Akademik Çelişki” yöntemleri yaygın olarak kullanılanlardır (Colosi & Zales, 1998; Hines, 2008; Johnson, Johnson & Holubec, 2013; Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

İşbirlikli öğrenme modeli tüm öğrencilerin sahip oldukları potansiyellerini kullanmalarını, birbirleriyle olumlu bağlar oluşturmalarını, eleştirel düşünme, bilgi üretebilme, sorun çözebilme gibi özellikler kazanarak topluma yararlı bireyler yetiştirilmesini sağlayarak kişisel, grupsal ve toplumsal yararlar sağlar (Bayrakçeken, Doymuş & Doğan, 2013; Lara & Reparaz, 2009; Patesan, Balagiu & Zechia, 2016; Şimşek, 2007; Zorlu, 2016). İşbirlikli öğrenme ortamlarında istenen yararları sağlayabilmede öğretmenlerin önemli rol ve sorumlulukları vardır (Gillies & Boyle, 2010; Loh & Ang, 2020). Bu süreçte öğretmenler hedefler belirleyerek, görevleri planlayarak, öğrencileri gruplara atayarak öğrencilerin etkileşimlerini düzenler ve desteklerler. (Abramczyk & Jurkowski, 2020, Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Slavin, 2012). Böylece her bir öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayarak gelişimleri için uygun öğrenme ortamları oluştururlar.

Son yıllarda özellikle fen eğitiminde işbirlikli öğrenme çalışmalarının arttığı görülmektedir (Khalil & Aldridge, 2019; Kim, 2018; Nadrah, Ismail & Muhammad Sidin, 2017; Okumuş, 2020; Okumuş & Doymuş, 2018; Rosiani, Parmin & Taufiq, 2020; Yılayaz & Barata-Aksoy, 2020; Yıldız, Çalıklar & Şimşek, 2020; Zorlu & Sezek, 2019a; Zorlu & Sezek, 2020). Söz konusu bu çalışmaların gerçekleştirilme süreleri ve kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemleri farklı olmakla birlikte, hemen hepsinin yüz yüze etkileşim kurulan sınıf ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalar olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde koronavirüsün (COVID-19) dünyada bir pandemiye dönüşmesi neticesinde değişen şartlar yüz yüze eğitime imkan vermemektedir. Bu süreçte ülkemizde alınan tedbirler kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla devam etmekte ve eğitimin devamını sağlamak için internete bağlı çevrim içi platformlar, televizyon

ve diğer medya kanalları kullanılmaktadır (Can, 2020). Bu durum öğretmen ve öğrencilerin aynı yerlerde olmadığı sanal eğitim ortamlarını ifade etmektedir. Eğitimin sanal ortamlarda gerçekleştirilmesi ise birçok zorluk ve kısıtlamaları barındırabilmektedir (Bakioğlu & Çevik, 2020). Her şeyden önce bu ortamlarda belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini kullanarak öğrenme sürecini yeni eğitim ortamlarına adapte etmesi gerekmektedir (Gómez, 2020). Dolayısıyla bu ortamlar birçok teknolojik donanımı ve yazılımı kullanmayı gerektirmektedir (Mulenga & Marbán, 2020). Ayrıca eğitimin sanal ortamlarda gerçekleştirilmesi sosyal tutumları da önemli ölçüde etkilemektedir (Lee, 2020). Yaşanan bu değişimler pandemi sırasında uzaktan eğitim sürecini göz önünde bulundurarak işbirlikli öğrenme modelini ele almayı gerektirmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik öneriler ileride yapılacak çalışmalara rehber olacaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Durum araştırması yöntemi, bir olgunun ya da olayın araştırmacı tarafından müdahale olmadan gerçek ortamında araştırılmasıdır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması durumuna yönelik görüşleri ve önerileri incelenmiştir. Araştırmanın gerekli etik kurul onayı alınmıştır.

Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme modeli konusunda bilgileri vardır ve üniversite eğitimleri ile Okul Deneyimi dersi kapsamında ortaokullarda uzaktan eğitim ortamlarının uygulanmasını görmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında bulunma ve işbirlikli öğrenme modeli konusunda bilgi sahibi olma durumları göz önüne alınarak çalışmada uygun örneklem seçilmiştir. Bu doğrultuda bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim gören 8 fen bilgisi öğretmen adayı (5 kadın ve 3 erkek) çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının isimleri yerine odak grup görüşmesinde takma isimler kullanılmıştır.

Veri toplama yöntemleri ve araçları

Araştırmada veri toplama yöntemleri olarak odak grup görüşmesi ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından “Saf Maddeler ve Karışımlar” ünitesinde işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik öneriler hazırlamaları istenmiş ve süre olarak bir hafta verilmiştir. Öneriler hazırlandıktan sonra fen bilgisi öğretmen adayları ile 52 dakika süren odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde durum olarak işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanması verilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları uygulama önerileri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Odak grup görüşmesindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının isimleri yerine takma isimler kullanılarak diyalog oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri ve uygulama örneklerinden elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler iki araştırmacı (fen eğitimi alanında öğretim üyesi) tarafından bağımsız ve tarafsız bir biçimde analiz edilmiştir. Sonuçlar bir araya getirilerek uyum indeksine bakılmış ve uyum indeksi %89 olarak belirlenmiştir. Daha sonra iki araştırmacının analizlerindeki farklı noktalar için ortak karar alınmış ve analize son hali verilmiştir.

Bulgular

İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik olarak araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ait diyalog aşağıda verilmiştir.

Moderatör: “İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?”

Sema: “Derslerin kalıcı olacağını düşünüyorum. Sosyal açıdan iyi olacağını düşünüyorum. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulanması için Zoom programı üzerinden giriş yapıp, dört kişilik gruplar oluşturulacak. Gruplar sisteme ayrı ayrı girecekler. Deney ve etkinlikleri gruptaki herkes sırasıyla yapacak. Sonra ortak bir canlı yayın yapılarak turnuva yapılacak. Ama bu durum süre konusunda olumsuz olabilir.”

Çiçek: “Uygulamanın zor olacağını düşünüyorum; fakat öğrencilerin konularda ne öğrendiklerini fark etmelerini sağlayabilir. Birbiriyle iletişim kurmalarını sağlayabilir. Sosyalleşmeyi ve konuyu daha iyi anlamalarını sağlayabilir.”

İlhan: “Bireysel olarak öğrenen öğrenciler başarılı olmayabilir. Grupça iyi öğrenen öğrenciler için daha iyi olabilir. Öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanırsa iletişimleri gelişebilir. Bu modelin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanması bireysel öğrenen öğrenciler için çok fazla eğitici ve öğretici olmayabilir.”

Ali: “Yüz yüze eğitimde faydalı bir öğrenme modelidir; fakat uzaktan eğitim ortamında uygulaması etkili olamayabilir. Grup çalışması yapmakta zorlandığımız için.”

Ela: “Uzaktan eğitim ortamında eğer uygulanabilirse çok fazla etkili olacaktır.”

Yağmur: “Grup çalışması yapıldığı ve yapılandırmacı anlayışa dayalı bir öğrenme modeli olduğu için en pasif öğrencinin bile süreçte aktif olmasını sağlayacağını düşünüyorum. Uzaktan eğitim ortamında uygulayıp sonuçlarına bakarak ne kadar etkili olduğuna karar verilebilir. Bu açıdan uzaktan eğitim ortamında uygulanması gereklidir.”

Fulya: “Uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modeli kullanılabilir. Öğrencilerin farklı kişisel özelliklere sahip olması akranlarıyla arasında olumlu bağlılık yaratacağından dolayı işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması etkili olacaktır.”

Ayşe: “Uygulanması biraz zor. Fakat uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modeli gibi farklı öğrenme modellerinin uygulanması öğrencilerin kendilerini okulda gibi hissetmelerini sağlayacak ve ders çalışmaya teşvik edecektir. Ders esnasında ve ders dışında grup çalışmaları yaparak iletişim içinde olabilir.”

Veli: “Uzaktan eğitim ortamında doğru bir uygulama yapılması faydalı olur. Gayet zevkli bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Keşke yüz yüze eğitimde, geçmişte, bize de uygulasalardı. Özellikle öğrenilmesi zor olan konularda uygulanması daha iyi olacaktır.”

Fatma: “İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanması öğrencilerin sosyal gelişimine katkılar sağlayacağı için iyi olur. Başarı seviyesini artıracığını düşünüyorum. Uzaktan eğitimde grup çalışması aşamalarının uygulanmasında yaşanan güçlüklerden dolayı zorlayıcı olacağını düşünüyorum.”

Yağmur: “Uzaktan eğitim Zoom ve EBA gibi programlarla yapıldığı için öncelikle öğrencilerin bu programları çok iyi öğrenmesini sağlamalıyız ve sürece adapte olmalarına dikkat etmeliyiz. Öğrenciler sosyal medya ve WhatsApp uygulamalarını çok iyi kullanıyorlarsa sürece dahil edilebilir. Ayrılıp-birleştirme yönteminde sosyal medya ve WhatsApp kullanılabilir.”

Sema: “5. sınıfa giden yeğenim uzaktan eğitim dersleri için bilgisayarın başına oturmak istemiyor. Başkalarının da bunu yaptığını inanmayıp sadece kendisinin yaptığını inanıyor.”

Derslere öğrencilerin ilgilerini çekmek gerekiyor. Bu durumu düşünerek 5. sınıf öğrencilerine değil de daha çok 7. ve 8.sınıf öğrencilerine uygulanmasını öneririm.”

Yağmur: “Sema’nın dediği ilgi çekici olma konusunda işbirlikli öğrenme modeli uygulanabilir ve grup çalışması ders dışında sağlanırsa okul ortamına daha yakın bir ortam oluşturulabilir. Bence çocukların anlamakta sıkıntı yaşadığı konularda işbirlikli öğrenme modeli uzaktan eğitim ortamında uygulanabilir.”

Çiçek: “Grup çalışması yapılmasının zor bir süreç olacağını düşünüyorum. Uzaktan eğitim programları ile sosyal medya uygulamalarını kullanarak işbirlikli öğrenme modeli uygulayabiliriz.”

Fatma: “Uzaktan eğitim ortamlarına sınıftaki bütün öğrencilerin katılımı sağlanırsa ve şartlar elverişli olursa (internet kopmaması gibi) ancak bu modeli uygulayabiliriz.”

Fulya: “Uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Dikkat çekebilir, güdüleme yapar. Uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modeli uygulanırken olumlu bağlılığı sağlamak için görev paylaşımı yapılabilir. Öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapmak durumunda olduklarında bağımlı olurlar.”

Yağmur: “Jigsaw öğrenme yöntemini uzaktan eğitim ortamında uygularsak, öğrenciler en az bir konuda uzman olacaklarından en pasif öğrenci bile süreçte aktif olacaktır.”

İlhan: “Ders dışında grup çalışması olarak etkinlikler hazırlatılarak etkileşimi sağlayabiliriz. Olumlu bağlılığı bu şekilde sağlayabiliriz.”

Yağmur: “Örneğin gruptaki öğrenciler deneyleri yaparken hatalı olan kısımları diğer öğrencilerin söylemesi ile grup çalışması yapılabilir. Ders dışında Zoom, sosyal medya uygulamaları ve WhatsApp kullanılarak grup çalışması yaptırabilir.”

Fulya: “Zoom uygulamasında öğrencileri heterojen gruplara ayırdıktan sonra, aynı oturumda farklı odalar açılarak grupların kendi aralarında ve diğer gruplardan bağımsız bir şekilde çalışmalarını sağlanabilir. Öğretmen grupları ara ara bu özel odalara girerek kontrol edebilir. Bunun için Zoom programının aynı oturumda öğrencileri gruplara ayırma özelliği kullanılabilir. Bu durumda öğretmen tüm gruplara girebilmektedir. Aynı grupta olanlar birbiriyle etkileşim içinde bulunabilir.”

Sema: “Fulya’ın söylediği özelliği yeni öğrendim. Bu özellik sayesinde uzaktan eğitim ortamında işbirlikli öğrenme modeli çok rahat bir şekilde uygulanabilir.”

Fatma: “Öğrenciler grup çalışması bittiğinde bir araya gelirler. Kura ile iki grup çekilir. Bir grup sunum grubu, diğer grup soru grubu olur. Sunum grubu sunumu yaparken sınıf soruları sohbet kısmına yazabilirler. Soru grubu yazılan bu sorulardan uygun olanları belirleyerek sunum grubuna sorabilir.”

Ela: “Ders dışında da saatler belirlenip grupların çalışması sağlanabilir. Öğrencilerin ders dışında araştırma yapmaları ve derse gelmeden önce çalışmalarını grup arkadaşlarıyla iletişime geçerek aralarında konuşmaları gerekmektedir.”

Ali: “Gruplar çalışırken WhatsApp grupları da oluşturulabilir ve buradan yazılı doküman paylaşımı yaparak ders dışında da gruplar etkileşimli olabilir.”

Odak grup görüşmesinde işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde “*Sağlayacağı Yararlar*”, “*Yaşanabilecek Zorluklar*” ve “*Öneriler*” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. *Sağlayacağı Yararlar* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinde sosyalleşme, etkileşim sağlama, aktif olma, başarıyı artırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrendiklerinin farkında olma, aktif öğrenmeyi sağlama, okul ortamı sağlama, ders çalışmaya teşvik etme, ilgi çekme ve öğrenmeyi güdüleme olarak ifade ettikleri görülmektedir. En çok sağladığı yarar olarak sosyalleşme, etkileşim, aktif öğrenme ve okul ortamı oluşturması olarak

vurgulanmıştır. “Yaşanabilecek Zorluklar” temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinde heterojen grupların birlikte çalışma ortamının oluşturulması, süre, öğretmenin gruplarla ilgilenmesi ve ders dışında grup çalışması süreci konularındaki zorlukları ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları odak grup görüşmesinde, yaşanabilecek zorluklara önerilerde bulunarak işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasını ifade ettikleri görülmektedir. “Öneriler” temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Zoom programı ile sınıfın farklı gruplara ayrılması ve grupların sadece kendi içinde etkileşimde olması, öğretmenlerin grupları kontrol ederek rehberlik etmesi, sürecin sonunda bütün sınıfın bir araya gelerek kura ile grupların seçilip sunumların yapılması ve sunum yapan gruba sorular sorulması üzerinde en çok durdukları belirlenmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaya geçmeden önce, öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını ve sosyal medya uygulamalarını iyi öğrenip bu uygulamaların kullanılmasına adapte olmasını, işbirlikli öğrenme modelinin özellikle zor konularda uygulanmasını, sınıf seviyelerinde dikkat çekme sürecinin etkili kullanılmasını, olumlu bağlılık için görev paylaşımı yapılmasını, sınıf dışında grupların araştırma ve çalışma yapmaları için uzaktan eğitim programlarının ve sosyal medya kanallarının kullanılmasını ve heterojen grupların kendilerine WhatsApp grubu kurup yazılı doküman paylaşımı yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde; işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun etkili olacağını, sadece bir öğretmen adayının etkili olmayacağını ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik olarak verdikleri önerilerinden elde edilen verilerin içerik analizi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İşbirlikli Öğrenme Modeline Ait Önerilerin İncelenmesi

Temalar	Kodlar	Frekans
Tercih Edilen Öğrenme Yöntemi	Jigsaw (Ayrılıp Birleşme)	5
	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	2
	Grup Araştırması	1
Heterojen Gruplardaki Öğrenci Sayısı	Üç Öğrenci	4
	Dört Öğrenci	3
	İki Öğrenci	1
Farklı Öğrenme Teknikleri	Soru -Cevap	4
	Beyin Fırtınası	1
Grup İçinde Görev Paylaşımı	Var	7
	Yok	1
Programlar ve Uygulamalar	Zoom	8
	WhatsApp	4
	EBA	4
	Yotube	4
	Sosyal Medya Uygulamaları	2
	Google Drive	2
	Google Meet	1
Ders Dışında Çalışma Süreci ve Özelliği	Derse Ön Hazırlık	8
	Ders Dışında Grupların Uzaktan Eğitim Ortamında Çalışmaları	5
	Ders Dışında Bireysel Çalışma	3
Değerlendirme	Bireysel ve Grup	6
	Bireysel	1
	Grup	1
Grup Lideri	Yok	6
	Var	2

Tablo 1’de fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik önerileri incelenerek “*Tercih Edilen Öğrenme Yöntemi*”, “*Heterojen Gruplardaki Öğrenci Sayısı*”, “*Farklı Öğrenme Teknikleri*”, “*Grup İçinde Görev Paylaşımı*”, “*Programlar ve Uygulamalar*”, “*Ders Dışında Çalışma Süreci ve Özelliği*”, “*Değerlendirme*” ve “*Grup Lideri*” olmak üzere 8 tema belirlenmiştir. *Tercih Edilen Öğrenme Yöntemi* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri ve grup araştırması yöntemlerinin yer aldığı; en çok jigsaw öğrenme yönteminin uygulamasına yönelik öneriler olduğu görülmektedir. *Heterojen Gruplardaki Öğrenci Sayısı* temasında araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde öğrenci sayısının iki, üç ve dört öğrenci olarak tercih edildiği; en çok üç öğrenci tercih edildiği, en az ise iki öğrenci tercih edildiği görülmektedir. *Farklı Öğrenme Teknikleri* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde farklı öğrenme teknikleri olarak soru-cevap ve beyin fırtınası tekniklerine yer veren önerilerde buldukları görülmektedir. *Grup İçinde Görev Paylaşımı* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde yedi öneride görev paylaşımı yapılırken bir öneride yapılmamıştır. *Programlar ve Uygulamalar* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde Zoom, WhatsApp, EBA, Youtube, sosyal medya uygulamaları, Google Drive ve Google Meet program ve uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Zoom programı bütün önerilerde kullanılmıştır. *Ders Dışında Çalışma Süreci ve Özelliği* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde derse gelmeden önce konuya yönelik ön hazırlık, ders dışında grup çalışması ve ders dışında bireysel çalışma yapılması yer almaktadır. Önerilerin tamamında derse gelmeden önce konuya yönelik ön hazırlık yapılmasının yer aldığı görülmektedir. *Değerlendirme* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde bireysel ve grup, sadece bireysel ve sadece grup olarak değerlendirmelere yer verildiği görülmektedir. Önerilerde etkileşim ve bağlılık olması açısından grup değerlendirilmesine yer verilmiştir. *Grup Lideri* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önerileri incelediğinde önerilerin çoğunda grup lideri seçilememiştir. Hazırlanan sadece iki öneride grup lideri belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerileri incelenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden ve fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama önerilerinden elde edilen bulgulara ait sonuçlar, tartışmalar ve öneriler bu bölümde ilgili alanyazın ile desteklenerek verilmiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesinden ve uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik önerilerden elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında işbirlikli öğrenme modelinin yüz yüze uygulanmasının öğrencileri birçok alanda geliştirdiği sonucuna ulaşılan çok fazla çalışmanın olduğu görülmektedir (Aksoy, 2011; Arreguin-Anderson & Esquiedo, 2011; Gambari, Yusuf & Thomas, 2015; Orprayoon, 2014; Şimşek, Doymuş & Karaçöp, 2008; Zorlu & Sezek, 2016; Zorlu & Sezek, 2019a, 2019b; Zorlu & Sezek, 2020). Bundan dolayı işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamında uygulanmasının da çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adayları işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının sosyalleşme, iletişim, etkileşim, aktif öğrenme ve okul ortamına benzer bir ortam sağlayacağını belirttikleri; bunlara ilave olarak başarıyı artırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrendiklerinin farkında olma, ders çalışmaya teşvik etme, ilgi çekme ve öğrenmeyi güdüleme gibi yararlar sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının çok faydalı olacağı söylenebilir. İlgili alanyazında uzaktan eğitim ortamlarında iletişim ve sosyalleşmenin önemli olduğunu ve bunun sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur (Bakioğlu & Çevik, 2020; Baytiyeh, 2019; Cheng & Chau, 2016; Lee, 2020). Uzaktan eğitim sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi için karmaşık bir süreci içermektedir (Panigrahi, Srivastava & Sharma, 2018). Lee (2020) çalışmasında COVID-19 kaygısının sosyal tutumları önemli ölçüde etkilediğini bulunmuştur. Baytiyeh (2019), okulun kapatılması sırasında iletişimin sağlanması ve

sürdürülmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Yaşanan pandemi sürecinde alınan tedbirler kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle gerçekleştirildiği için öğretmen, öğrenci ve velilerin iletişim içinde olması üzerinde durulması gereken önemli durumlar arasındadır (Burke, 2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin iletişim becerilerinin oldukça düşük olduğu sonucundan dolayı bu süreçte sosyal ilişkilerin dijital olarak da devam ettirilmesi oldukça önemlidir (Bakioğlu & Çevik, 2020). İşbirlikli öğrenme modelinin en önemli özelliklerinden biri de sosyalleşme ve iletişim sağlamasıdır (Bayrakçı, Doymuş & Doğan, 2013). İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasının iletişim ve sosyalleşme açısından yararları olacaktır. Fen bilgisi öğretmen adayları uzaktan eğitim derslerinde işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasının okul ortamına benzer bir ortamın oluşturulması ile derslerin daha zevkli olmasını, iletişim ve etkileşimli aktif öğrenme ile öğrenilmesini ve öğrencilerden derslerden daha fazla verim almasını sağlayacağını düşünerek yararlı olacağını ifade ettikleri söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitimde bir okul ortamı oluşmadığından derslerden verim alamadıklarını, derslerin zevkli geçmediğini ve ev ortamında derslere motive olamadıklarını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (İbicioğlu & Anatalyalı, 2005; Paydar & Doğan, 2019; Pınar & Dönel-Akgün, 2020a, 2020b). Benzer şekilde, uzaktan eğitimde fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakioğlu & Çevik, 2020; Sintema, 2020). Dersle ilgi çekilmesi, derslerin zevk alınacak hale getirilmesi ve konuların daha iyi öğrenilmesi motivasyonu geliştirir (Akbaba, 2006; Yüksel, 2004). İşbirlikli öğrenme modeli farklı yetenek, sosyal beceri, öğrenme stili, ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilerin bir araya gelerek birlikte çalışmasını sağlamasından dolayı öğrenci motivasyonlarını artırmada etkilidir (Christison, 1990; Genç & Şahin, 2015). Bu bağlamda işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitimde uygulanması öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırabilir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanırken heterojen grupların birlikte çalışma ortamının oluşturulması, süre, öğretmenin gruplarla ilgilenmesi ve ders dışında grup çalışması süreci konularında zorluklar yaşanacağını ifade ettikleri görülmektedir. İlgili alanyazında uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen-öğrenci etkileşiminde zorluklar yaşandığı ve bazı aksaklıklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Pınar & Dönel-Akgün, 2020a, 2020b). İşbirlikli öğrenme modeli uzaktan eğitim ortamlarında uygulanırken grup çalışmasına ve zamanı iyi kullanmaya önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adayları işbirlikli öğrenme modelini uzaktan eğitim ortamlarında uygularken Zoom programı kullanılması ile sınıfın farklı gruplara ayrılması, grupların sadece kendi içinde etkileşimde olması, öğretmenlerin grupları kontrol ederek rehberlik etmesi, sürecin sonunda bütün sınıfın bir araya gelerek kura ile grupların seçilip sunumların yapılması ve sunum yapan gruba sorular sorulması uygulama önerisi üzerinde en çok durmuşlardır. Ayrıca işbirlikli öğrenme modelinin özellikle zor konularda uygulanmasını, olumlu bağlılık için görev paylaşımı yapılmasını, sınıf dışında grupların araştırma ve çalışma yapmaları için uzaktan eğitim programlarının ve sosyal medya kanallarının kullanılmasını önerdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları Zoom programının gruplar oluşturma özelliğinden dolayı (URL-1) önerilerinde bu programın kullanımına yer vermiş olabilirler. Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasına yönelik önerilerinde en çok Jigsaw öğrenme yöntemini, heterojen gruplardaki öğrenci sayısının üç veya dört öğrenci olmasını, iletişim için soru-cevap öğrenme tekniğini kullanmayı, grup içi görev paylaşımı olmasını, Zoom programını kullanmayı, derse gelmeden önce öğrencilerin mutlaka ön hazırlık yapmasını, öğrenci değerlendirmelerinin bireysel ve grup olarak yapılmasını, grupların grup lideri olmadan çalışmasını önermişlerdir. Elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adayları işbirlikli öğrenme modeline ait özelliklerin çoğuna önerilerinde yer verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarında işbirlikli öğrenme modeli uygulanırken en çok jigsaw öğrenme yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Jigsaw yöntemi, yapılandırılmış akran öğretimi ile öğrenci etkileşimini teşvik ederek öğrenci performansında ve öğrenme motivasyonunda kazanımlar sağlamak için tasarlanmıştır (Aronson & Bridgeman, 1979; Oakes, Hegedus, Ollerenshaw, Drury & Ritchie, 2018). Bu yöntemde her bir alt konuyu çalışmak üzere oluşturulan uzman

gruplar ve konunun alt konularını birbirine öğretmek için oluşturulan asıl gruplar vardır (Johnson, Johnson & Holubec, 2012; Şimşek, 2012). Jigsaw gruplarında öğrenciler işbirliği görevlerini yapabilmek için önceki araştırmalardan yararlanarak çalışırlar ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı tartışmalara aktif olarak katılarak bilgilerini artırma imkanı bulurlar (Doymuş, 2008). Bu yönüyle jigsaw yöntemi akademik bir konuyu iletişim becerilerini de geliştirerek öğrenmenin ve uzun vadeli başarılı olmanın en etkili yollarından biri olarak değerlendirilebilir (Halimah & Sukmayadi, 2019; Van Dat, 2016).

İşbirlikli öğrenme modelinin önemli özellikleri olumlu bağlılık, ferdi sorumluluk, grupların ve grup ruhunun oluşturulması, öğretmenin rolü, sosyal becerilerin kullanılması, yüz yüze etkileşim ve ödüllerdir (Doymuş, 2012). Olumlu bağlılık materyaller veya görevler ile iki farklı strateji ile geliştirebilir (Akkuş, 2013; Sharan & Sharan, 1992). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının olumlu bağlılığı görevler yoluyla sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Ferdi sorumluluk için öğrencilerin başarılarının bireysel olanın yanında çoğunlukla grup etkinliklerden oluşan grup başarısı oluşturulur (Bayrakçeken, Doymuş & Doğan, 2013). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin başarı değerlendirmesinde ferdi sorumluluklarını geliştirmek için bireysel ve grup başarısını bir arada bulunduran değerlendirmeler yapmayı önerdikleri söylenebilir. Grupların ve grup ruhunun oluşturulması için öğrencilerden başarı, ilgi, beceri gibi birçok özelliklerine göre heterojen gruplar oluşturulur ve grup içinde öğrenciler kendi öğrenmelerinin yanında birbirlerinin öğrenmelerini de en üst düzeye çıkarmak için grupça hareket edip çalışırlar (Macpherson, 2015). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının birçok özelliği düşünerek öğrencileri heterojen gruplara ayırdığı ve grup başarısının ön plana çıkarılması ile grup ruhunu kazandırmayı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. İşbirlikli süreçte öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurmalı, sürekli etkileşim içinde ve süreci iyi yönlendiren bir rehber konumunda olmalıdır (Bayrakçeken, Doymuş & Doğan, 2013; Ekinci, 2011). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları Zoom programı ile açılan farklı odalar aracılığıyla heterojen grupların çalışmalarının, öğretmenin etkileşim içinde olmasıyla iletişim kurulmasının ve ders dışında grup çalışmalarını takip etmek amacıyla kurulan WhatsApp gruplarında yer alarak öğrenci çalışmalarından haberdar olmasının sağlanmasına yönelik öneriler verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik odak grup görüşmesi ve önerilerinden elde edilen bulgulardan hareketle bir örnek öneri uygulaması oluşturabilir. Bu uygulamada jigsaw öğrenme yöntemi uygulanacaktır. Öğrencilere öncelikle bilgi testi yapıp heterojen gruplar oluşturulacaktır. Öğrenciler ön hazırlık yapacak ve Zoom programı aracılığıyla derslere katılım sağlayacaklardır. Derse başlamadan önce öğretmen Zoom programından grup sayısı kadar oda açacak ve grup üyelerinin odalarına giriş yapmalarını kontrol edecektir. Heterojen gruplar odalara geçtiklerinde çalışmalarını planlarını oluşturarak bilgi ve ilgilerine göre ünitenin alt konularında uzmanlarını belirleyeceklerdir. Sonra öğretmen, uzman grupları odalarına alacak ve ilgili konuda verilen sürede grupların çalışmasını kontrol edecektir. Uzmanlar asıl gruplarına döndüğünde uzman oldukları konuları diğer grup arkadaşlarına öğretmek için grup çalışması yapılacaktır. Grup çalışmaları esnasında öğretmen belli zaman aralıkları ile bütün gruplara giderek çalışmalarını kontrol edecektir. Kontrol esnasında sorulan sorular programdaki sohbet kısmından da yazılarak bütün öğrenciler tarafından görülmesi sağlanacaktır. Grup çalışması bittikten sonra bütün sınıf bir araya gelerek kura ile sunum grubu ve soru grubu belirlenecektir. Sunum grubu sunumu yaparken diğer öğrenciler soruları sohbet kısmına yazacaklardır. Soru grubu soruları konu bütünlüğü çerçevesinde soracaktır. Ders dışında gruplar Zoom programı, sosyal medya uygulamaları ve WhatsApp üzerinden farklı gruplar kurarak birlikte çalışma ortamı oluşturulacaktır. Ders dışında da grup çalışması sağlanmaya çalışılacaktır. Değerlendirme aşaması bireysel ve grup olarak yapılacaktır. Grup puanı oluşturulmasındaki amaç grubun önemini anlamak ve birbirlerine bağlı olmasını sağlamaktır. Değerlendirmelerin ardından uygulama sonlandırılacaktır.

Kaynakça

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkuş, A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Muş il örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme tekniklerinin etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438-446.
- Arreguin-Anderson, M. G., & Esquierdo, J. J. (2011). Overcoming difficulties, *Science and Children*, 48(7), 68-71.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baytiyeh, H. (2019). Why school resilience should be critical for the post-earthquake recovery of communities in divided societies. *Education and Urban Society*, 51(5), 693-711. <https://doi.org/10.1177/0013124517747035>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cheng, G., & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278. <https://doi.org/10.1111/bjet.12243>
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 28, 6-9.
- Colosi, J. C., & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Washington: Sage Publications.

- Çalıklar, Ş., & Şimşek, Ü. (2017). Takım-oyun-turnuva ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 44-63.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/02635140701847470>
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss. 93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gambari, A. I., Yusuf, M. O., & Thomas, D. A. (2015). Effects of computer-assisted STAD, LTM and ICI cooperative learning strategies on Nigerian secondary school students' achievement, gender and motivation in physics. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(4), 11-26.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Gómez, M. (2020). A COVID-19 intervention: Using digital escape rooms to provide professional development to alternative certification educators. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 425-432.
- Halimah, L., & Sukmayadi, V. (2019). The Role of "Jigsaw" method in enhancing Indonesian prospective teachers' pedagogical knowledge and communication skill. *International Journal of Instruction*, 12(2), 289-304. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12219a>
- Hines, C. D. (2008). *An investigation of teacher use of cooperative learning with low achieving African American students*, Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota
- Johnson, R.T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1994). *New circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Khalil, N., & Aldridge, J. (2019). Assessing students' perceptions of their learning environment in science classes in the United Arab Emirates. *Learning Environments Research*, 22(3), 365-386. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09279-w>
- Kim, D. (2018). A Study on the influence of Korean middle school students' relationship through science class applying STAD cooperative learning. *Journal of Technology and Science Education*, 8(4), 291-309. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.407>
- Lara, S., & Repáraz, C. (2009). Effectiveness of cooperative learning: Webquest as a tool to produce scientific videos. *International Conference Eon Multimedia and ICT in Education*, Lisbon, Portugal.

- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies, 44*(7), 1-9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Loh, R. C., & Ang, C. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>
- Macpherson, A. (2015). *Cooperative learning group activities for college courses*. Surrey, BC Canada: Kwantlen Polytechnic University.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology, 12*(2), 1-11. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Nadrah, T., Ismail, A., & Muhammad Sidin, M. (2017). The effect of cooperative learning model of teams games tournament (TGT) and students' motivation toward physics learning outcome. *International Education Studies, 10*(2), 123-130.
- Oakes, D. J., Hegedus, E. M., Ollerenshaw, S. L., Drury, H., & Ritchie, H. E. (2019). Using the jigsaw method to teach abdominal anatomy. *Anatomical sciences education, 12*(3), 272-283.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). Modellerin okuma- yazma- uygulama yöntemi ve yedi ilke ile uygulanmasının maddenin tanecikli yapısı ve yoğunluk konularının kavramsal anlaşılmasına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1603-1638.
- Okumuş, S. (2020). The effect of cooperative reading-writing-application method on environmental science learning and writing skills development. *International Journal of Progressive Education, 16*(1), 168-191. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.13>
- Orprayoon, S. (2014). Effects of cooperative learning on learning achievement and group working behavior of Junior Students in Modern French Literature course. *Journal of Effective Teaching, 14*(1), 80-98.
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of literature. *International Journal of Information Management, 43*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>
- Patesan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning. *International Conference Knowledge-Based Organization, 22*(2), 478-483.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji, 1*(2), 154-162.
- Pınar, M. A., & Dönel-Akgül, G. (2020a). Medya destekli güncel biyoloji konularının öğretimi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal, 6*(56), 535-546. <https://doi.org/10.26449/sss.2095>
- Pınar, M. A., & Dönel-Akgül, G. (2020b). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10*(2), 461-486. <https://doi.org/10.26579/jocress.377>
- Rosiani, E., Parmin, P., & Taufiq, M. (2020). Cooperative learning model of group investigation type on students' critical thinking skill and scientific communication skills. *Unnes Science Education Journal, 9*(1), 48-58.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 43*(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723>

- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-349.
- Şimşek Ü. (2012). Effects of two cooperative learning strategies on achievement in chemistry in undergraduate classes. *Energy Education Science and Technology Part B*, 4(2), 901-912.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve BÖ tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2008). Çözümler ünitesinde uygulanan grup araştırması tekniğinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamalarına ve akademik başarılarına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1-2), 87-99.
- URL-1, 16/11/2020 tarihinde, [https://zoom.us/ adresinden](https://zoom.us/adresinden) erişilmiştir.
- Van Dat, T. (2016). The effects of jigsaw learning on students' knowledge retention in Vietnamese higher education. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p236>
- Yılayaz, Ö., & Barata-Aksoy, Ş. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi “İnsan ve Çevre” ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 194-207. <https://doi.org/10.33907/turkjes.724374>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E., Çalıklar, Ş., & Şimşek, Ü. (2020). Gazların kinetik teorisi konusunun öğretiminde üç farklı işbirlikli öğrenme yönteminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 24-42.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. Ş. Erçetin & Ç. Özdemir (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 98-120). Ankara: Asil Yayınevi.
- Zorlu, F. (2016). *Fen bilimleri dersinin öğretiminde Solomon araştırma deseninin işbirlikli öğrenme modeline uygulanmasının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zorlu, Y., & Sezek, F. (2016). The investigation of effects to learning together method with modeling based learning method on constructivist learning environment. *Journal of EKEV Academy*, 20(68), 415-430.
- Zorlu, F., & Sezek, F. (2019a). Effectiveness of applying the learning together method at different intervals in teaching science. *Acta Didactica Napocensia*, 12(29), 195-208. <https://doi.org/10.24193/adn.12.2.15>.
- Zorlu, Y., & Sezek, F. (2019b). Investigation of the effects of group research method of applying modeling based teaching method in the particle structure and properties of matter unit on constructivist learning. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 455-475.
- Zorlu, Y., & Sezek, F. (2020). An investigation of the effect of students' academic achievement and science process skills application together with cooperative learning model and the modeling based teaching method in teaching science courses. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 135-157. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.9>



Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Basit Görsel ve Cebirsel İfadeler Konusundaki Hata ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi*

Investigation of the Preservice Science Teachers' Views and Suggestions on the Application of the Cooperative Learning Model in Distance Education Environments

Osman Birgin** & Kayhan Demirören***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanılgılarını incelemektir. Çalışma gurubunu Afyonkarahisar ilinde sekizinci sınıfta öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler basit görsel ve şekil örüntülerini cebirsel ifade etmeyi gerektiren biri çoktan seçmeli 4'ü açık uçlu sorudan oluşan cebir testi ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cebir geometri ilişkisini kuramayan öğrencilerin cebirsel ifadeleri anlamakta zorlandıkları ve örüntüden cebirsel denkleme geçemedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin basit görsel ve cebirsel ifadelerdeki hataların yanlış cebirsel işlem seçimi, cebirsel ifadelerde parantezi dikkate almama, şekil örüntüsünü yanlış yorumlama ve aritmetik işlem hatasından kaynaklandığı görülmüştür. Aritmetikten cebire geçişi kolaylaştırmak amacıyla cebir öğretiminde somut materyallerden ve görsellerden daha çok yararlanılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: 8. Sınıf, Cebir, Görsel ve Cebirsel İfadeler, Hata, Kavram Yanılgısı,.

Abstract

The aim of this study is to examine the errors and misconceptions of 8th-grade students on visual and algebraic expressions. The study group consists of 120 middle school students studying in the eighth grade in Afyonkarahisar province. Data were collected with an algebra test consisting of multiple-choice and four written answers question that require an algebraic expression of simple visual and shape patterns. Data were analyzed with descriptive and content analysis. As a result of the research, it was determined that students who could not establish a relationship between algebra and geometric shape had difficulty in understanding algebraic expressions and could not transit from the pattern to the algebraic equation. In addition, it was observed that the errors in simple visual and algebraic expressions of the students were caused by incorrect algebraic operation selection, ignoring parentheses in algebraic expressions, misinterpreting the shape pattern, and arithmetic operation error. In order to facilitate the transition from arithmetic to algebra, it is recommended to use more perceptible materials and visuals in algebra teaching.

Keywords: 8th Grade, Algebra, Visual and Algebraic Expressions, Error, Misconception

* Bu çalışma, 26-28 Eylül 2019 tarihlerinde İzmir Çeşme'de düzenlenen 4.Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hali olup, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** (Prof. Dr.); Uşak Üniversitesi, osman.birgin@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3460-2731

*** (Öğretmen); Şemsettin Karahisari Ortaokulu, kayhan-d@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8862-289

Extended Summary

Purpose and Significance

Algebra is one of the important subjects in mathematics. While numerals and numbers are the basis of arithmetic, the basis of algebra is variables that are expressed by letters and symbols. Variables, which are expressed with the help of abstract letters and symbols, provides a significant contribution to algebraic thinking, reasoning, and problem-solving (Akkan, 2009; Linchevski, 1995). The concept of variable also constitutes the basis for abstraction and learning advanced mathematical topics and concepts. In this context, many studies (Blanton & Kaput, 2003; Cai & Knuth, 2011; Kieran, 1992; Linchevski, 1995; Perso, 1992) state that algebra is an important subject for students, and the ability of algebraic thinking should be developed as early as possible.

When the literature is examined, it has been shown in many studies conducted at different grade levels that students have a variety of errors in the usage and meaning of the letters in algebraic expressions (Akkaya & Durmuş, 2006; Bayar, 2007; Baysal, 2010; Carraher & Schliemann, 2007; Erdem, 2013; Ertekin, 2002; Kieran, 1992; Linchevski, 1995; Perso, 1992; Yenilmez & Avcu, 2009), and they have misconceptions, and they have difficulties in transitioning from arithmetic to algebra (Akkan & Baki, 2016; Akkan et al., 2012; Birgin & Demirören, 2020; Cai & Knuth, 2011; Gülpek, 2006; Kaya, 2017; Kieran & Chalouh, 1993; Linchevski & Herscovics, 1996). In their study conducted with 6-8th grade students, Akkaya and Durmuş (2006) have found that the students had difficulty in perceiving the letters in algebraic representation; they have perceived the letters used in algebraic representation as a numerical position as in the alphabetical order; they perceive letters as digit values and think that letters cannot take any other value than numbers; students do not take into account the order of operations when using letter expressions and parentheses while making transactions; they perceive letters as labels for words.

In recent years, visual shapes and patterns are used in the teaching of algebraic expressions in order to provide the transition from arithmetic to algebra in the first stage of primary education. In the mathematics curriculum (MEB, 2018) updated in 2018 in Turkey, students' acquaintance with algebra starts with patterns in the sixth grade, and students are asked to express patterns by making sense of algebraic expressions. Addition and subtraction in algebraic expressions, the concept of equality, the ability to solve equations with a first-order unknown, for the seventh-grade students, and identities, linear equations, inequalities, factorization, and linear relationships for eighth-grade students are the algebraic achievements. Students who have a lack of knowledge and misconceptions in their pre-sixth grade arithmetic knowledge can carry them to the field of algebra, and misconceptions in algebra negatively affect their subsequent learning. For this reason, it is very important to detect, prevent, and eliminate the misconceptions that occur with the transition to algebra in secondary school, which is the basis of abstract thinking. The aim of this study is to examine the 8th-grade students' errors and misconceptions on simple visual and algebraic expressions.

Methodology

Participants consists of 120 8th grade students (53.3% female, 46.6% male) randomly selected from Afyonkarahisar province. There are 64 (53.3%) female and 56 (46.6%) male. An algebra test consisting of one multiple choice and 4 questions requiring written answers was used as a data collection tool. Some studies in the literature (Akkan & Baki, 2016; Akkaya & Durmuş, 2006; Herscovics & Linchevski, 1994; Gülpek, 2006; Linchevski, 1995; Perso, 1992; Yenilmez & Avcu, 2009), mathematics textbooks, and supplementary books were used in the process of developing the algebra test. The gain of "Understanding simple algebraic expressions and writing in different ways" in the 2018 Middle Grade Mathematics Curriculum was taken as a basis in the development of the algebra test. The opinions of 2 experts and 3 mathematics teachers were taken for the content validity of the draft questions and their suitability to the student level. The answers given by the students to the questions were analyzed according to the descriptive content analysis technique. The answers given by the students to each question were coded as "blank", "wrong or missing answer," and "correct answer". The errors or misconceptions made by the students were created and presented

descriptively by analyzing the content of the wrong or incomplete answers for each question, codes, and themes. It was determined that the coder compliance percentages calculated for each question were between 83% and 97%, and the average compliance percentage was 92%.

Results and Recommendations

In this study, 42.5% of the students gave correct answers to Question 1, 77.5% to Question 2, and 33.3% to Question 4 in explaining the meaning of simple visual and algebraic expressions, and 26.7% answered Question 5a, and 13.3% answered Question 3 correctly in the context of the ability to transit from pattern to equation. While the best performance of the students (77.5%) was in Question 2, which requires the algebraic expression of the perimeter of the hexagon, which one side was given as $(a+2)$, the lowest performance was in Question 3 (13.3%), which requires the shape pattern and the general rule to be expressed algebraically, and Question 5a (26.7%) which was given with the number pattern and the general rule was asked.

This study showed that students who could not establish the algebra-geometry relationship had difficulty in understanding algebraic expressions and could not transit from pattern to an algebraic expression. In addition, the errors made by the students in simple visual and algebraic expressions were classified as errors in the selection of algebraic operations, ignoring the parenthesis in the algebraic expression, interpreting the shape pattern incorrectly, and making arithmetic operation errors in the algebraic equations. Among the reasons for this, it can be shown that the traditional instructional approaches on algebraic expressions, which is one-way and based on certain patterns, is preferred more. As a matter of fact, it is stated that more operations, rules, and formulas are memorized, operative and algorithm-based learning is encouraged in algebra teaching in Turkey (Akkan, 2010), and this prevents conceptual learning in algebra and the transition from arithmetic to algebra (Akkan & Baki, 2016; Bağdat & Saban, 2014; Gülpek, 2006; Palabıyık & İspir, 2011, Perso, 1992; Soylu, 2008), and students have many errors and misconceptions about algebraic expressions (Akkaya & Durmuş, 2006; Akkan et al., 2012; Cai & Knuth, 2011; Gülpek, 2006; Kieran & Chalouh, 1993; Linchevski, 1995; Linchevski & Herscovics, 1996), Yenilmez & Avcu, 2009). Although it is known that patterns are used in the transition of students to algebraic thinking, it is thought that visual expressions left behind and teachers benefit more from number patterns. In this context, it was determined that although some of the students found the relationships between numbers, they could not establish the algebra-geometry connection in the questions involving geometric shapes. In addition, it was determined that some students made errors due to their geometry knowledge. This situation proves the negative effects of misconceptions on previous topics in the next stages.

This study indicated that students had difficulty in interpreting the algebraic expressions presented in visual form in this study. When the errors made in the study were examined, it was found that the students had the most errors in misconceptions while establishing the algebra-geometry relationship, and the least errors in computation. It is thought that this is due to the fact that the transition from arithmetic to algebra in algebra teaching, which started in the sixth grade, was not reached at the desired levels. In this context, in order to facilitate the transition from arithmetic to algebra, it is recommended to make more use of perceptible materials and visuals in algebra teaching.

Giriş

Günlük hayatın ve bilimsel gelişmelerin vazgeçilmez bir unsuru olan matematik, çoğu öğrenci için korkulan ve öğrenilmesi zor bir ders olarak görülmektedir. Çeşitli nedenlerle matematikte başarısız olan öğrenciler bu dersten uzaklaşmakta ve olumsuz tutum sergilemektedirler. Matematik dersindeki başarısızlığın nedenleri arasında öğretim sürecindeki eksik öğrenmeler ve kavram yanlışları önemli rol oynamaktadır (Baki, 2008). Kavram yanlışlığı öğrenciyi sistemli olarak hataya götüren bir kavrayış biçimi olup, öğrencinin yapmış olduğu hata ve yanlışların arka planında çoğu zaman kavram yanlışları bulunmaktadır (Bingölbali ve Özmantar, 2010). Ancak öğrencinin yapmış olduğu işlem hatası ile kavram yanlışlığı arasında önemli bir fark vardır. Hata, genellikle öğrencinin aritmetik işlem ve problem çözme sürecinde dikkatsizlik ya da farkında olmadan yapılan bir işlem hatasını ve yanlış ifade ederken, kavram yanlışlığı öğrencinin yaptığı hatanın ve yanlışın sistematik olmasını, öne sürdüğü eksik ve hatalı kavrayışın doğru olduğunu inanmasını ve gerekçesini açıklayabilmesini ifade etmektedir. Zamanında tespit edilemeyen ve giderilmeyen hata ve kavram yanlışlarının konular ilerledikçe artarak devam etmesi ve öğrenci için anlama zorluklarına yol açması muhtemeldir. Bu nedenle kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi matematik eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Matematikte soyut konu ve kavramlar arttıkça kavram yanlışları da artmaktadır. Soyut konuların başında ise cebir gelmektedir. Cebir, örüntülerin, kuralların ve sembollerin bir dilidir (Akkaya ve Durmuş, 2006). Cebir konularının matematik derslerinde öğretilmeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin denklem, eşitlik, değişken, cebirsel ifadeler, bilinmeyen gibi cebir kavramlarını anlamakta zorluk yaşadıkları, bazı öğrencilerin ise ezbere yöneldikleri ve konuyu anlamadan cebirsel işlemleri yaptıkları vurgulanmaktadır (Dede ve Argün, 2003; Kieran, 1992; MacGregor ve Stacey, 1994). Baki'ye (2008) göre Türk eğitim sisteminde karşılaşılan temel problemlerden biri kavramsal öğrenmeden ziyade ezbere dayalı öğrenmenin baskın olmasıdır. Ezbere öğrenilen bilgiler ise kısa bir zaman diliminde unutulmakta ve daha sonraki öğrenmeler için zorluk oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere soyut matematiksel bilgileri ezberletmek yerine sağlam cebirsel bir altyapı sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

Matematikte genellikle " $a, b, c, m, x, y, z, \dots$ " gibi harfli ifadeler ile " $+, \div, \leq, =, \dots$ " gibi matematiksel işlemleri belirten semboller kullanılmaktadır. Aritmetiğin temelinde rakamlar ve sayılar yer alırken, cebirin temelinde harf ve sembollerle ifade edilen değişkenler yer almaktadır. Bu matematiksel sembol ve harfler ile ifade edilen değişkenler problem çözme sürecinde niceliklere dayalı uzun ve zaman alıcı hesaplamalar yapmak yerine matematik problemleri üzerinde soyutlama yaparak daha kolay çözüme ulaşma fırsatı sunmaktadır (Akkan ve Baki, 2016; Dede ve Argün, 2003). Üstelik soyut ve simgesel harf ve semboller yardımıyla ifade edilen değişkenler aritmetikten cebire geçişte, cebirsel düşünme ve akıl yürütmeye önemli katkı sağlamaktadır (Akkan, 2009; Linchevski, 1995). Değişken kavramı aynı zamanda soyutlama yapma ve ileri matematiksel konu ve kavramların öğrenilmesi için temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda birçok araştırma (Blanton ve Kaput, 2003; Cai ve Knuth, 2011; Kieran, 1992; Linchevski, 1995; Perso, 1992) cebirin öğrenciler için önemli bir konu olduğunu ve cebirsel düşünebilmenin mümkün olduğunca erken yaşlarda geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim alanyazındaki bazı araştırmalar (Akkaya ve Durmuş, 2006; Akkan ve Baki, 2016; Akyüz ve Hangül, 2013; Carraher ve Schliemann, 2007; Kieran ve Chalouh, 1993; Linchevski ve Herscovics, 1996; Macgregor ve Stacey, 1997; Soylu, 2008; Yenilmez ve Avcu, 2009) cebir öncesi ve aritmetikten cebire geçiş dönemine odaklanmıştır. Akkan ve Baki (2016) yapmış oldukları çalışmada 5-8.sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerini sembollerin kullanımı ve harflerin anlamını yorumlama bağlamında incelemiştir. Araştırmada sonucunda farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça cebirsel sembollerin kullanımı ve harflerin anlamı açısından aritmetikten cebire geçişin olumlu yönde değiştiği ve geliştiği, ancak sınıf düzeyleri arasındaki bu değişim ve gelişim çok az olduğu belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde farklı sınıf seviyelerinde yürütülen birçok araştırmada öğrencilerin cebirsel ifadeler konusunda harflerin kullanımı ve anlamı konusunda çeşitli hatalar yaptıklarını ve kavram yanlışlığına sahip olduklarını (Akkaya ve Durmuş, 2006; Bayar, 2007; Baysal, 2010; Carraher ve Schliemann, 2007;

Erdem, 2013; Ertekin, 2002; Kieran, 1992; Linchevski, 1995; Perso, 1992; Yenilmez ve Avcu, 2009), aritmetikten cebire geçişte zorluk yaşadıklarını (Akkan ve Baki, 2016; Akkan ve diğ., 2012; Birgin ve Demirören, 2020; Cai ve Knuth, 2011; Gülpek, 2006; Kaya, 2017; Kieran ve Chalouh, 1993; Linchevski ve Herscovics, 1996) göstermektedir. Kuchemann (1981) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cebirsel ifadelerdeki harfli semboller ile ilgili anlamaları altı kategoride sınıflandırmıştır. Bunlar “*cebirsel ifadelerdeki harfe tek bir sayısal değer atama*”, “*harfi önemsememe veya yorumlamama*”, “*harfi somut bir nesnenin kısaltması ya da harf olarak düşünme*”, “*harf belirli bir bilinmeyen olarak algılama ve harfe değer vermeksizin, üzerinde çeşitli işlemler yürütme*”, “*harfi genelleştirilmiş bir sayı olarak yorumlayıp birden fazla sayının temsili olarak algılama*”, “*harfi, bir değişken olarak yorumlama*” şeklindedir (Akt: Akkan ve Baki, 2016). Benzer şekilde Macgregor ve Stacey (1997) tarafından yapılan çalışmada da 11 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerin cebirsel ifadelerdeki harflerle ilgili kavramsal anlamaları “*harflerin varlığını önemsememe*”, “*sayısal değer*”, “*bilinmeyen miktar*”, “*kelimelerin kısaltılması*”, “*alfabetik değer*” ve “*farklı harflerin kullanımı*” şeklinde altı tema altında sınıflanmıştır. Üstelik bazı öğrencilerin özellikle her bilinmeyen için farklı harf kullandıkları ve harfe alfabetik sıralamadaki değerini verdikleri saptanmıştır. Akkaya ve Durmuş (2006) tarafından ortaokul öğrencileri (6-8.sınıf) ile yapılan çalışmada öğrencilerin cebirsel gösterimdeki harfleri algılamada zorlandıkları, öğrencilerin cebirsel gösterimde kullanılan harfleri alfabetik sıralamada olduğu gibi harflerin sayısal bir konum belirttiği, harfleri basamak değerleri olarak algıladıkları ve harflerin rakamlardan başka değer alamayacaklarını düşündükleri, öğrencilerin harfli ifadeleri kullanırken işlem sırasını ve işlem yaparken parantezi dikkate almadıkları ve harfleri kelimeler için bir etiket olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Erdem (2013), yedinci sınıf öğrencilerinin denklemler konusundaki kavram yanlışlarını belirlediği çalışmasında ise öğrencilerin değişkenler arası kat ilişkini oluşturamama, negatif katsayıyı görmezden gelme, eşitliğin bir tarafından diğer tarafına terimi işaret değiştirmeden geçirme, işlem önceliğine dikkat etmeden soldan sağa doğru işlem yapma gibi çeşitli eksik öğrenme ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Şimşek ve Soylu (2018) tarafından cebirsel ifadeler konusunda yedinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları hataların nedenlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin cebirsel ifadeler konusundaki bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve birçok hata yaptıkları saptanmıştır. Yapılan bu hatalar arasında öğrencinin değişkeni görmezden gelmesi, verilen cebirsel ifadeyi denkleme dönüştürerek çözmesi, soruda verilen değişken yerine x değişkenini kullanması ve verilen probleme uygun denklemleri yanlış kurması yer almaktadır. Çakmak Gürel ve Okur (2018) tarafından yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada eşitlik ve denklem konusundaki öğrencilerin en fazla değişkenlerin birbirinden her zaman farklı olarak algılanması, en az ise cebirde parantezlerin dikkate alınmaması şeklinde kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha fazla kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy (2009) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin en sık yaptıkları hatalar arasında cebirsel anlamda parantezi dikkate almama, matematikte işlemleri her zaman soldan sağa doğru yapma, eşitliğin bir tarafında yapılan işlemin tersini diğer tarafta yapma, ters işlemleri gereksiz olarak görme ve çıkarma işleminde değişme özelliğini kullanma olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan Akkan, Baki ve Çakıroğlu (2012) tarafından 5-8. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin aritmetikten cebire geçiş sürecinde problem çözümlerindeki değişim ve gelişimleri incelenmiştir. Cebirsel çözümlerde 5. sınıf öğrencileri genellikle geometrik şekilleri kullanırken, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri genellikle x ve y değişkenlerini tercih ettikleri, öğrenim düzeyi arttıkça problem çözme açısından aritmetikten cebire geçişim olumlu yönde geliştiği, ancak farklı sınıf düzeylerinde bu değişimin çok az olduğu saptanmıştır. En belirgin değişimin ise 7. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Yenilmez ve Avcu'nun (2009) altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeylerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin eşitliğin gösterimi ve korunumu sorularında problem yaşamadıkları, ancak denklem kurma ve kurulan denklemi çözme konusunda zorluk çektikleri saptanmıştır.

Son yıllarda ilköğretimin ilk kademesinde aritmetikten cebirsel geçişin sağlanabilmesi için cebirsel ifadelerin öğretiminde görsel şekil ve örüntülerden yararlanılmaktadır. Ülkemizde 2018 yılında güncellenen matematik öğretim programında öğrencilerin cebirle tanışmaları altıncı sınıf seviyesinde örüntüler ile başlamakta, öğrencilerden cebirsel ifadeleri anlamlandırarak, örüntüleri ifade etmeleri istenmektedir.

Yedinci sınıf seviyesinde öğrencilerin cebirsel ifadelerde toplama ve çıkarma, eşitlik kavramı, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözebilmeleri, sekizinci sınıfta ise özdeşlikler, doğrusal denklemler, eşitsizlikler, çarpanlara ayırma ve doğrusal ilişkiler ile cebir kazanımları yer almaktadır (MEB, 2018). Altıncı sınıf öncesi aritmetik bilgilerinde bilgi eksikliği ve kavram yanlışları olan öğrencilerin bunları cebir alanına taşıyabilmekte, cebirde oluşan kavram yanlışları da sonraki öğrenmeleri olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle soyut düşünmenin temelini atıldığı ortaokul dönemimde cebire geçişle birlikte oluşan kavram yanlışlarının tespiti, önlenmesi ve ortadan kaldırılması oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanlışlarını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırılacak olan konu, birey, nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır. Bu yönüyle geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için oldukça uygundur (Karasar, 2000). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanlışlarının incelendiği bu araştırma, betimsel tarama niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi, ilçe ve beldelerinde öğrenim gören, amaçlı örnekleme ile belirlenen 64'ü (%53.3) kız ve 56'sı (%46.7) erkek olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

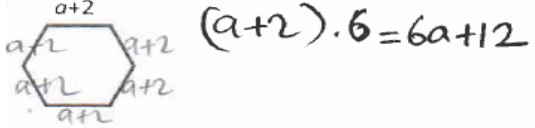
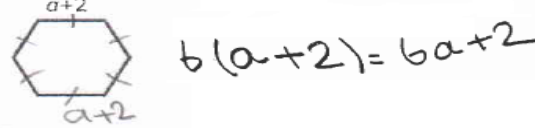
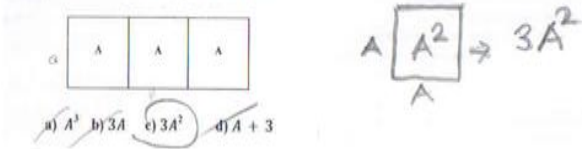
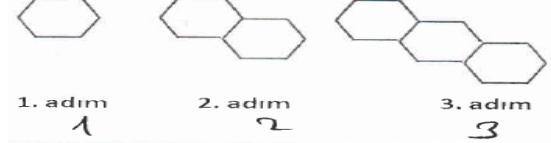
Veriler yedi alt bölümden ve toplam 30 sorudan oluşan "Cebir testi" yardımıyla toplanmıştır. Cebir testinin pilot çalışması 100 sekizinci sınıf öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Cebir testinde yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin 0.30'dan yüksek olduğu, madde güçlüğü değerleri bakımından test içerisinde hem zor hem kolay hem de orta düzeyde sorular olduğu belirlenmiştir. Cebir testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında sadece cebir testinin içinde yer alan biri çoktan seçmeli, 4'ü yazılı cevap gerektiren 5 sorudan oluşan "Basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklama, örüntüden denkleme geçebilme" boyutuna ait veriler yansıtılmaktadır. Soruların geliştirilmesi sürecinde alan yazındaki çalışmalardan (Akkan ve Baki, 2016; Akkaya ve Durmuş, 2006; Herscovics ve Linchevski, 1994; Gülpek, 2006; Linchevski, 1995; Perso, 1992; Yenilmez ve Avcu, 2009), matematik ders kitapları ve yardımcı kitaplardan yararlanılmıştır. Soruların geliştirilmesinde 2018 Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan "Basit cebirsel ifadeleri anlama ve farklı biçimlerde yazma" kazanımı temel alınmıştır. Sorular, basit görsel ve şekil örüntülerini cebirsel olarak ifade etmeyi gerektirmektedir. Taslak soruların içeriği ve öğrenci düzeyine uygunluğu için 2 alan uzmanının ve 3 matematik öğretmenin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı soruların ifadelerinde ve görsellerinde düzenleme yapılmış, bir soru görüşler doğrultusunda ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan sorular bulgular bölümünde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar betimsel içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniği, çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen ham verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını gerektiren nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde elde edilen bulguların okuyucuya anlaşılır bir biçimde sunulması ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle çalışma kapsamında öncelikle öğrencilerin her bir soruya verdikleri yanıtlar "boş", "yanlış", "eksik cevap" ve "doğru cevap" olarak kodlanmıştır (Tablo 1). Her bir soruya ilişkin yanlış ya da eksik cevapların içerik analizi yapılarak öğrencilerin yapmış oldukları hata veya kavram yanlışlarına ilişkin kod ve temalar oluşturularak betimsel olarak sunulmuştur. Yazılı cevap gerektiren soruların kodlama güvenilirliği için rastgele seçilen 30 öğrencinin

cevapları başka bir araştırmacı tarafından ayrıca kodlanmıştır. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcı uyum yüzdesi formülü [Uyum yüzdesi = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Her bir soru için hesaplanan kodlayıcı uyum yüzdesinin %83-%97 arasında değer aldığı ve ortalama uyum yüzdesinin %92 olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle elde edilen verilerin araştırma için güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci yanıtlarının analizinde kullanılan kodlama tablosu

Yanıt	Açıklama	Örnek
Doğru cevap	İlgili sorunun çözümü için bilimsel açıdan doğru yanıt verilmesi ve açıklama yapılması	2) Bir kenarı $a + 2$ cm olan aşağıdaki altıgenin çevresini hesaplayınız. 
Eksik cevap	İlgili sorunun çözümü için kısmen doğru cevap verilmesi, bazı işlem hatası ya da eksikliklerin olması	2) Bir kenarı $a + 2$ cm olan aşağıdaki altıgenin çevresini hesaplayınız. 
Yanlış cevap	İlgili sorunun çözümü için ilgisiz ya da bilimsel açıdan yanlış cevaplar sunulması	1) Aşağıdaki her bir karenin alanı A birim kare olmak üzere şeklin alanının cebirsel gösterimi nasıldır?  a) A^3 b) $3A$ c) $3A^2$ d) $A + 3$
Boş cevap	İlgili soruya hiç cevap verilmemesi ve boş bırakılması	3) Aşağıda ilk üç adımı verilen örüntü için; a) Kuralını cebirsel olarak ifade ediniz. b) 20. adımdaki kenar sayısını hesaplayınız. 

Bulgular

Bu çalışma kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklama ve örüntüden denkleme geçebilme becerisine ilişkin sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

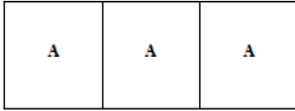

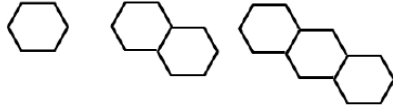
Tablo 2. Basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklama ve örüntüden denkleme geçebilme becerisine ilişkin yüzdelik dağılım ($n=120$)

Soru No	Doğru Cevap	Yanlış / Eksik Cevap	Boş
Soru 1	51 (%42.5)	65 (%54.2)	4 (%3.3)
Soru 2	93 (%77.5)	21 (%17.5)	6 (%5.0)
Soru 3	16 (%13.3)	41 (%34.2)	63 (%52.5)
Soru 4	40 (%33.3)	45 (%37.5)	35 (%29.2)
Soru 5a	32 (%26.7)	46 (%38.3)	42 (%35.0)
Soru 5b	65 (%54.2)	27 (%22.5)	28 (%23.3)

Tablo 2 incelendiğinde basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklamada bağlamında öğrencilerin %42.5'i Soru 1'i, %77.5'i Soru 2'yi ve %33.3'ü Soru 4'ü doğru cevaplayabildikleri, örüntüden denkleme geçebilme bağlamında ise öğrencilerin %26.7'i Soru 5a'yı ve %13.3'ü Soru 3'ü doğru cevap verebilmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin en yüksek başarı performansını (%77.5) bir kenarı $(a + 2)$ olarak verilen altıgenin çevre uzunluğunun cebirsel olarak ifade edilmesi olan Soru 2'de iken, en düşük başarı performansını ise şekil örüntüsü verilen ve genel kuralının cebirsel olarak ifade edilmesini gerektiren Soru 3 (%13.3) ile sayı örüntüsü verilen ve genel kuralı istenen Soru 5a (%26.7) olmuştur. Bu yönüyle düşünüldüğünde öğrencilerin görsel içeren sorularda cebir geometri ilişkisini tam olarak kuramadıkları ve aritmetik bilgilerini cebirsel bilgiler ile birleştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca birçok öğrencinin görsel ve sayı örüntülerini cebirsel olarak ifade etmeyi gerektiren sorularda daha çok zorlandıkları ve hata yaptıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklama, örüntüden denkleme geçebilme kazanımı ile ilgili hatalarının frekansları, kavram yanılı türleri ve örnek cevaplar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Basit görsel ve cebirsel ifadelerin anlamını açıklama ve örüntüden denkleme geçebilme bağlamındaki hata ve kavram yanılıları

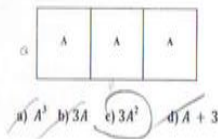
Sorular	Hata / Yanılı Türü	f	Örnek Öğrenci Cevabı
<p>1) Aşağıdaki her bir karenin alanı A birim kare olmak üzere şeklin alanının cebirsel gösterimi nasıldır?</p>  <p>a) A^3 b) $3A$ c) $3A^2$ d) $A + 3$</p>	<p>Cebir-Geometri ilişkisini hatalı kurma</p>	45	<i>Bir karenin alanı A ise 3 karenin alanı $3A^2$</i>
	<p>İşlem seçiminde yapılan yanlışlar</p>	20	<i>Bir karenin alanı A ise 3 karenin alanı A^3</i>
<p>2) Bir kenarı $a+2$ cm olan aşağıdaki altıgenin çevresini hesaplayınız.</p> 	<p>Cebirsel ifadelerde çarpma işlemi yaparken parantezi dikkate almama</p>	11	$6(a + 2) = 6a + 2$
	<p>İşlem hataları ve diğer hatalar</p>	10	$6(a + 2) = 12a$
<p>3) Aşağıda ilk üç adımı verilen örüntü için; a) Kuralını cebirsel olarak ifade ediniz. b) 20.adımdaki kenar sayısını hesaplayınız.</p>  <p>1. adım 2. adım 3. adım</p>	<p>Şekil örüntüsünden denkleme hatalı geçiş</p>	26	<i>Şekilde kenarlar 5'erli arttığı için kural $x+5$</i>
	<p>İşlem hataları ve diğer hatalar</p>	15	<i>Her adımda bir şekil artıyor: $x+1$</i>
	<p>Denklemi hatalı bulmaktan kaynaklı terimi yanlış hesaplama</p>	26	<i>20. adımda $20+5=25$</i>
	<p>İşlem hataları ve diğer hatalar</p>	15	$20.5=100$

4) İki eş dikdörtgen ve bir eşkenar üçgenden oluşan aşağıdaki şekilde; dikdörtgenin kısa kenarı 'a' ve uzun kenarı 'b' olduğuna göre şeklin çevresini cebirsel olarak ifade ediniz.	Cebir-Geometri ilişkisini hatalı kurma	45	Şekilde tüm kenarların toplamı çevredir; $8b+2a$
5) 3, 7, 11, 15, 19, ... şeklinde ilerleyen bir dizinin; a) Kuralını cebirsel olarak ifade ediniz. b) 20. terimini bulunuz.	Örüntüden denkleme hatalı geçiş	27	4'er artan dizi: $x+4$ 4'lü gidiyor: $4x$
	İşlem hataları ve diğer hatalar	19	20.terim =23
	Denklemleri hatalı bulmaktan kaynaklı terimi yanlış hesaplama	27	$x+4$ için 20. terim: 24 $4x$ için 20. terim: 80

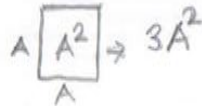
Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin bu kazanımda 5 tür hata ve kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları hata ve yanlış türlerine ilişkin örnek açıklamalar detaylı olarak aşağıda sunulmuştur:

a) **Cebir-Geometri İlişkisini Hatalı Kurma:** Öğrencilerde bu yanlış türü geometrik şekillerin boyutlarının değişkenlerle ifade edildiği Soru 1 (%37.5) ve Soru 4'te (%37.5) ortaya çıkmıştır. Soru 1'de karelerin alanları 'A' ile ifade edilmesine rağmen bunu bir kenar olarak düşünen öğrenciler bir karenin alanını ' A^2 ', üç karenin alanını ise ' $3A^2$ ' olarak ifade etmişlerdir. Soru 4'te ise kapalı bir şeklin çevresi sorulduğunda yalnızca dışta kalan kenarları toplamak yerine şeklin içindeki ve dışında kalan tüm kenarları toplayıp şeklin çevresini ' $8b + 2a$ ' olarak ifade etmişlerdir (Şekil 1). Bu durum bazı öğrencilerin bir geometrik şeklin çevresi ve alanı konusundaki sahip oldukları bilgileri aşırı genellediklerini ve kavram yanlışlığına sahip olduklarını işaret etmektedir.

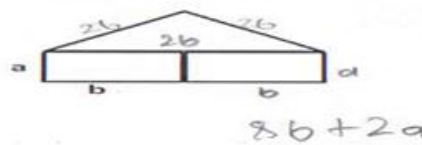
1) Aşağıdaki her bir karenin alanı A birim kare olmak üzere şeklin alanını cebirsel gösterimi nasıldır?



(Ö34'ün cevabı)



4) İki eş dikdörtgen ve bir eşkenar üçgenden oluşan aşağıdaki şekilde; dikdörtgenin kısa kenarı 'a' ve uzun kenarı 'b' olduğuna göre şeklin çevresini cebirsel olarak ifade ediniz.

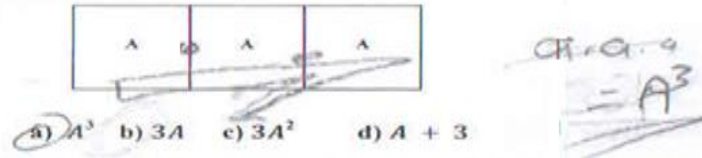


(Ö3'ün cevabı)

Şekil 1. Cebir-geometri ilişkisini hatalı kurmaya ilişkin bazı örnekler

b) **İşlem Seçiminde Yapılan Hata ve Yanılgılar:** Öğrencilerin matematik problemleri çözerken sıkça yaptıkları hatalardan olan işlem seçimi yanlışlığı Soru 1'de (%16.7); 'Bir karenin alanı 'A' ise 3 karenin alanı A^3 ' tür.' şeklinde ortaya çıkmıştır (Şekil 2). Bu durum bazı öğrencilerin bir tam sayı ile cebirsel ifadelerin çarpma işleminde, üslü ifade ile çarpma işleminin etkisini ayırt etmede kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermiştir.

1) Aşağıdaki her bir karenin kenarı A birim kare olmak üzere şeklin alanının cebirsel gösterimi nasıldır?

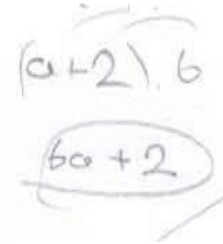
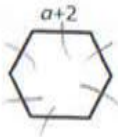


(Ö21'in Cevabı)

Şekil 1. İşlem seçiminde yapılan hata örneği

c) **Cebirsel İfadelerde Çarpma İşlemi Yaparken Parantezi Dikkate Almama:** Öğrenciler bu tür cebirsel hata Soru 2'de ortaya çıkmıştır. Soru 2'de bazı öğrenciler (%9.2) bir kenarı $(a + 2)$ olarak verilen altıgenin çevresi için $6(a + 2)$ işleminde parantezi dikkate almadan yaptıkları, sadece parantez içindeki ilk terim olan 'a' ile 6 sayısını çarparak altıgenin çevresini $6a + 2$ şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir (Şekil 3). Bu durum bazı öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işleminde parantezin etkisini göz ardı ettiklerini ve dikkate almadıklarını göstermektedir.

2) Bir kenarı $a + 2$ cm olan aşağıdaki altıgenin çevresini hesaplayınız.



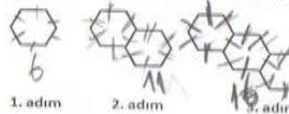
(Ö30'in Cevabı)

Şekil 2. İşlem seçiminde yaptıkları hata örneği

d) **Şekil Örüntüsünden Denkleme Hatalı Geçiş:** Soru 3a'da bazı öğrenciler (%21.7) şekil örüntüsünün kuralını belirlerken kenarların 5'er arttığını tespit etmişler; ancak bunu cebirsel olarak ifade ederken ' $x + 5$ ' şeklinde yazmışlardır (Şekil 4). Benzer şekilde 27 öğrenci (%22.5) Soru 5a'da sayı örüntüsünden denkleme hatalı geçiş yaptıkları belirlenmiştir. Sayı dizisindeki 4'erli artışı fark eden bu öğrenciler sayı dizisinin genel kuralını ' $x + 4$ ' ya da ' $4x$ ' şeklinde ifade ederek yanılgıya düşmüşlerdir (Şekil 4). Bu kavram yanılgısı, öğrencilerin bir sayı ve şekil örüntüsünde artış değerini değişken ile doğrudan toplama ya da çarpma işlemi olarak ifade etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin şekil örüntülerinden cebirsel ifadeye geçişte bilgi eksikliği ve kısıtlı algılamaya sahip olduklarını göstermektedir.

3) Aşağıda ilk üç adımı verilen örüntü için;

a) Kuralını cebirsel olarak ifade ediniz.
b) 20. adımı kenar sayısını hesaplayınız.



a) $x+5$
b) $(x+5) = 25$
20
6-11-16

5) 3, 7, 11, 15, 19... şeklinde ilerleyen bir dizinin a) $x+4$

a) Kuralını cebirsel olarak ifade ediniz.

(Ö18'in Cevabı)

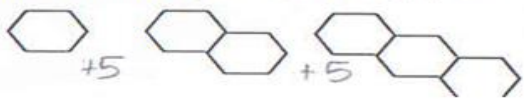
(Ö35'in Cevabı)

Şekil 3. Şekil örüntüsünden denkleme geçişte hata örnekleri

e) **Denklemi Hatalı Bulmaktan Kaynaklı Terimi Yanlış Hesaplama:** Soru 3a ile bağlantılı olarak verilen şekil örüntüsünde genel kuralı (cebirsal denklemi) yanlış ifade eden 26 öğrenci (%22.7) Soru 3b’de şekil örüntüsünün 20.terimini ' $x + 5$ ' için ' $20 + 5 = 25$ ' şeklinde hatalı hesaplamışlardır (Şekil 5). Benzer şekilde Soru 5b’de verilen sayı dizisinde 27 öğrenci (%22.5) sayı dizisinin genel kural hatasından kaynaklı 20. terimi ' $x + 4$ ' için ' 24 ', ' $4x$ ' için ' 80 ' olarak hatalı ifade etmiştir (Şekil 5). Bu sorularda bazı öğrencilerin istenen şekil örüntüsünün ve sayı dizisinin 20.terimi sayarak buldukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin basit görsel ifadeleri cebirsal olarak ifade etmede zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

3) Aşağıda ilk üç adımı verilen örüntü için;

a) Kuralını cebirsal olarak ifade ediniz.
b) 20. adımdaki kenar sayısını hesaplayınız.



5) 3, 7, 11, 15, 19... şeklinde ilerleyen bir dizinin

a) Kuralını cebirsal olarak ifade ediniz.
b) 20. Terimini bulunuz.

a-) $x+5$
b-) $20+5=25$

a-) $4x$
b-) $4 \cdot 20=80$

(Ö76'nın Cevabı)

Şekil 4. Denklem hatasından kaynaklı terimi yanlış hesaplama örnekleri

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında birçok sekizinci sınıf öğrencisinin basit görsel ve cebirsal ifadeleri anlamını açıklamada ve birbiri arasındaki geçiş yapmada çeşitli hata ve kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin basit görsel ve cebirsal ifadelerin anlamını açıklama ile örüntüden denkleme geçebilme konusunda “Cebir-geometri ilişkisini hatalı kurma”, “Hatalı işlem seçimi”, “Cebirsal ifadelerde çarpma işleminde parantezi dikkate almama”, “Şekil örüntüsünden denkleme hatalı geçiş”, “Denklemi hatalı bulmaktan kaynaklı terimi yanlış hesaplama” şeklinde hata ve kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada cebir-geometri ilişkisini hatalı kuran öğrencilerin cebirsal ifadelerin anlamlarını ifade etmekte zorlandıkları ve örüntüden denkleme geçişte başarılı olamayan öğrencilerin de istenen terimi bulamadıkları belirlenmiştir. Bu durum matematik derslerinde daha çok cebirsal ifadeler konusunda aritmetik işlem boyutunun ön plana çıkarıldığı, görsel ve cebirsal ifadelerin farklı gösterim türleri arasında geçişlere yeterince yer verilmediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar (Akkaya ve Durmuş, 2006; Birgin ve Demirören, 2020; Macgregor ve Stacey, 1997; Perso, 1992) öğrencilerin daha çok görsel ifade içeren cebirsal problemlerde daha başarısız olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmada basit görsel ve cebirsal ifadelerde cebir-geometri ilişkisini kuramayan bazı öğrenciler 1.soruda karelerin alanları ' A ' ile ifade edilmesine rağmen bunu bir kenar olarak düşünerek bir karenin alanını; ' A^2 ', 3 karenin alanını ise ' $3A^2$ ' olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde 4. soruda kapalı bir şeklin çevresi sorulduğunda yalnızca dışta kalan kenarları toplamak yerine gördükleri tüm kenarları toplayarak çevreyi ifade etmişlerdir. Şekil örüntüsünden denkleme hatalı geçişte ise öğrencilerin bir kısmı Soru 3a’da şekil örüntüsünün kuralını belirlerken kenarların 5’erli arttıklarını tespit etmişler; ancak bunu cebirsal olarak hatalı ifade etmişlerdir. Soru 5a’da ise sayı örüntüsünden denkleme hatalı geçiş gözlenmiştir. Sayılardaki 4’erli artışı gören öğrenciler kuralı ' $x + 4$ ' ya da ' $4x$ ' şeklinde düşünmüşlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin bir artış gördüklerinde doğrudan toplama ya da çarpma işlemine yöneldikleri düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin cebir-geometri ilişkisi kurmada ve şekil örüntüsünden cebirsal denkleme geçişte zorlandıkları ve yanlış genellemeler yaptıkları belirlenmiştir (Akkaya ve Durmuş, 2006;

Bağdat ve Saban, 2014; Gülpek, 2006; Palabıyık ve İspir, 2011, Perso, 1992). Kabael ve Tanışlı (2010) tarafından değişik öğretim kademelerinde şekil örüntüleri bağlamında yapılan çalışmada kibrit çöpleri ile oluşturulan bir örüntünün genel formülünü değişken yardımıyla doğru ifade etmeleri beklenmesine karşın birçok öğrencinin genel terimi doğru yazmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca denklemlerdeki hatalardan kaynaklı soruların yanlış çözüldüğünü bazı çalışmalar dikkat çekmektedir (Çakmak Gürel ve Okur, 2018; Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy, 2009; Ertekin, 2002; Kieran, 1992; Kösa, 2004). Benzer şekilde Özarslan (2010) yapmış olduğu çalışmada bazı yedinci sınıf öğrencilerin denklemi hatalı kurmaktan kaynaklı sorulara yanlış cevaplar verdiklerini saptamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada basit görsel ve cebirsel ifadelerde işlem seçiminde yapılan hatalar incelendiğinde bazı öğrencilerin Soru 1’de olduğu gibi ‘*Bir karenin alanı ‘A’ ise 3 karenin alanı A^3 tür.*’ şeklinde yanılgıya sahip oldukları belirlenmiştir. Tüm alanları toplamak yerine çarparak hatalı sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde Soylu (2008) yaptığı çalışmada “40’tan m kadar eksik” ifadesi için hatalı işlem seçimi nedeniyle “ $40.m$ ” şeklinde ifade eden öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında öğrencilerin buna benzer hatalar yaptıklarını gösteren çeşitli araştırmalar da vardır (Akgün, 2007; Akkan ve diğ., 2012; Çakmak Gürel ve Okur, 2018; Kaya, Keşan, İzgiol ve Erkuş, 2016; Stacey ve MacGregor, 1997; Şimşek ve Soylu, 2018). Bu yönüyle bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada bazı öğrencilerin bir kenarı $(a + 2)$ olarak verilen altıgenin çevresi için $6(a + 2)$ işleminde parantezi dikkate almadan $6a + 2$ şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu yönüyle cebirsel ifadelerde çarpma işlemi yaparken parantezi dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde alanyazın incelendiğinde (Akarsu, 2013; Akkaya ve Durmuş, 2006; Bayar, 2007; Erbaş ve diğ., 2009; Erdem, 2013; Kieran, 1992; Kuchemann, 1981; Macgregor ve Stacey, 1997; Perso, 1992) cebirsel ifadelerde parantezin kullanımı ile ilgili karşılaşılan benzer hata ve kavram yanılgılarının sıklıkla karşılaşıldığı görülmektedir. Baysal (2010), 4-8.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada “ $m = 5n + 1$ ” ifadesinde “ n ” değerinin 2 artırılması istendiğinde öğrencilerin “ $n + 2$ ” ifadesini parantez kullanarak ifade etmek yerine 5 ile 2’yi toplayarak çarpma işleminin toplama işlemi üzerine dağılımında parantezi dikkate almadıklarını tespit etmiştir. Çakmak Gürel ve Okur (2018) da yaptıkları çalışmada 7.sınıf düzeyindeki bazı öğrencilerin $6(x + 3)$ şeklindeki cebirsel işlemde parantezi görmezden gelip $6x + 3$ şeklinde işlem yaptıklarını belirlemişlerdir.

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin cebir geometri ilişkisini kurmakta zorlandıkları, şekil örüntüleri ve görsel içeren sorularda hata yaptıkları görülmüştür. Bunun temelinde görsel ve cebirsel ifadelerde cebirsel düşünme becerisinin yeterince gelişmemesinin, aritmetik ve geometrideki bilgi eksikliğinin önemli faktör olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yapılan birçok araştırma ortaokul öğrencilerinin aritmetikten cebire geçişte zorluk yaşadıklarını (Akkaya ve Durmuş, 2006; Akkan ve diğ., 2012; Cai & Knuth, 2011; Gülpek, 2006; Kieran ve Chalouh, 1993; Linchevski, 1995; Linchevski ve Herscovics, 1996), ortaokul düzeyinde sınıf düzeyi artmasına karşın cebirsel düşünme becerilerindeki gelişimin beklenen düzeyde olmadığını (Akkan ve Baki, 2016; Birgin ve Demirören, 2020; Kaya, 2017) ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle denklemlere geçişte değişkenlerin sadece belli harflere indirgenmemesi, çeşitli görsellerle ve somut materyaller yardımıyla günlük hayatla ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca aritmetikten cebire geçişte önemli bir yere sahip olan örüntülerde, sayı örüntüleriyle birlikte şekil örüntülerinin de üzerinde durulmasının öğrenci kavramsal öğrenmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Palabıyık ve İspir (2011) yapmış oldukları çalışmada 7.sınıf düzeyinde gerçekleştirilen örüntü temelli cebir öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin işlemsel cebir testi performanslarında anlamlı fark oluşturmadığını, ancak öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve kavramsal öğrenmeleri üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda 2018 Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018) vurgulandığı gibi öğrencilerin aritmetikten cebire geçişlerini kolaylaştırmak için cebirsel ifadelerin öğretiminde hem sayı örüntülerinde hem de şekil örüntülerinde yararlanması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler kapsamındaki hata ve kavram yanlışları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda cebirsel ifadeler ve denklemlerin çözümünde yapmış oldukları hata ve kavram yanlışları detaylı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Akarsu, E. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanında matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akgün, L. (2007). *Değişken kavramına ilişkin yeterlilikler ve değişken kavramının öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkan, Y. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akkan, Y. ve Baki, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin incelenmesi: Sembollerin kullanımı ve harflerin anlamı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 270-305.
- Akkan, Y., Baki, A. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). 5-8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1-13.
- Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.
- Akyüz, G. ve Hangül, T. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin denklemler konusunda sahip oldukları yanlışların giderilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1),16-43.
- Bağdat, O. ve Saban, P.(2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 473-496.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Bayar, H. (2007). *I. dereceden bir bilinmeyenli denklem konusundaki öğrenci hatalarının analizi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Baysal, F. K. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin (4-8. Sınıf) cebir öğrenme alanında oluşturdukları kavram yanlışları* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (2010). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Birgin, O. ve Demirören, K. (2020). Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki başarı performanslarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 99-117.
- Blanton, M., & Kaput, J. (2003). Developing elementary teachers' algebra eyes and ears. *Teaching Children Mathematics*, 10(2), 70-77.
- Cai, J., & Knuth, E. (2011). *Early algebraization*. New York: Springer.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol. 2, pp. 669-705). Reston: NCTM.
- Çakmak Gürel, Z., Okur, M. (2018). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki kavram yanlışları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 479-507.

- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 45-59.
- Erdem, Z. Ç. (2013). *Öğrencilerin denklem konusundaki hata ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bu hata ve yanlışların nedenleri ve giderilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Ertekin, E. (2002). *Denklemlerin öğretimindeki yanlışların teşhisi ve sebeplerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gülpek, P. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Herscovics, N., & Linchevski, L. (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra. *Educational studies in mathematics*, 27(1), 59-78.
- Kabael, T. ve Tanışlı, D. (2010). Cebirsel düşünme sürecinde örüntüden fonksiyona öğretim. *İlköğretim Online*, 9(1), 213-228.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 657-675.
- Kaya, D., Keşan, C., İzgiol, D. ve Erkuş, Y. (2016). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel muhakeme becerilerine yönelik başarı düzeyi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7, 142-163.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In Grouws DA (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan Publishing Company.
- Kieran, C., & Chalouh, L. (1993). Prealgebra: The transition from arithmetic to algebra. In P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics* (pp. 119-139). New York: Macmillan
- Kösa, T. (2004). *8. Sınıf öğrencilerinin sözel problemlerin çözümünde denklemlerden yararlanabilme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuchemann, D. (1981). Algebra. In K. Hart (ed.), *Children's understanding of mathematics: 11-16* (pp. 102-119). London: John Murray.
- Linchevski, L. (1995). Algebra with numbers and arithmetic with letters: A definition of pre-algebra. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 14, 113-120.
- Linchevski, L., & Herscovics, N. (1996). Crossing the cognitive gap between arithmetic and algebra: operating on the unknown in the context of equations. *Educational Studies in Mathematics*, 30, 38-65.
- MacGregor, M. & Stacey, K. (1994). Cognitive models underlying students' formulation of simple linear equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 217-232.
- Macgregor, M., & Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11-15, *Educational Studies in Mathematics*, 33, 1-19.
- MEB (2018). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Özarslan, P. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri denklem kurma yoluyla çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Palabıyık, U. ve İspir, O. A. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 111-123.
- Perso, T. (1992). *Using diagnostic teaching to overcome misconceptions in algebra*. The Mathematical Association of Western Australia (INC), Subiaco W.A.
- Soylu, Y. (2008). 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve harf sembollerini (değişkenleri) yorumlamaları ve bu yorumlamada yapılan hatalar. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 237 -248.
- Stacey, K., & MacGregor, M. (1997). Ideas about symbolism that students bring to algebra. *The Mathematics Teacher*, 90(2), 110-113.
- Şimşek, B. ve Soylu, Y. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusunda yaptıkları hataların nedenlerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 830-848.
- Yenilmez, K. ve Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-45.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229-246.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.