

**Zamanımızın Yükselen İhtiyacı: Bilgeliği Kavramak ve Ölçmek
The Rising Need of Our Time: Grasping and Measuring Wisdom**Burcu ÇALIKOĞLU^{(1), (*)}, Umut KOLKIRAN⁽²⁾, Özge Şahin GÜLTEKİN⁽³⁾, Yafes ADİL⁽⁴⁾, Metin BAKAR⁽⁵⁾**ÖZET**


Bu çalışma, herkesin ulaşamadığı, derin, kapsamlı, bütünsel bilgi olan; bilgi edinme, idrak, görgü, sağduyu ve sezgisel anlayış ile birlikte bu hususiyetleri özümseyebilme ve uygulayabilme kapasitesi; aynı zamanda akıl ya da sağgörü; bilgi, deneyim, anlayış, sağduyu ve içgörü kullanarak düşünme ve hareket etme yeteneği olarak da tanımlanan bilgeliği kavrama ve ölçme amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bilgeliğe ilişkin kavram yanılgıları gün yüzüne çıkarılmıştır. Kavramsal çerçeve, dahil edilen ve hariç tutulan kriterler belirlenerek yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma üzerine oturtulan test örneği, 3 dil uzmanına redaksiyon; 20 alan uzmanına kapsam geçerliliği için başvurulmuştur. Testten, Lawshe analizine göre kapsam geçerlilik oranının (KGO) altında kalan 5 madde çıkarılmıştır. Elde edilen 27 maddelik Bilgelik Kavramına İlişkin Yanılgılar Testi (BKİYT), ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 669 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha formülü ile $\alpha = 0,71$ olarak hesaplanmıştır. Kaiser- Meyer- Olkin KMO değeri 0,815 ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 1528.687 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda 5 madde elenmiştir. Toplam varyansın %21.718'ini açıklayan (1) statik ve (2) eylemsel bilgelik olmak üzere 2 faktörlü toplam 19 maddeden oluşan anlamlı bir test oluşturulmuştur. Güvenilirliğine ve geçerliliğine kanı elde edilmiş bu testin, öğrencilerin bilgelik konusuna ilişkin yanılgılarını tespit etmek amacıyla kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgelik, Eylemsel Bilgelik, Statik Bilgelik, Kavram**ABSTRACT**

This study aims to comprehend and measure the concept of wisdom. For this purpose, misconceptions about wisdom were uncovered. Theoretical framework was structured according to the identified criteria of inclusion and exclusion. The test sample based on this configuration, were consulted to 3 linguists for redaction and to 20 field experts for content validity. According to the Lawshe analysis, 5 items that were below the content validity ratio (CVR) were excluded from the test. With 27 items, Test of Misconceptions Regarding the Concept of Wisdom (BKİYT) was applied to 669 students of the 5th, 6th, 7th and 8th grades in primary schools. In the light of the data obtained, 3 items were removed from the test via item analysis. The reliability coefficient was calculated as $\alpha = 0.71$ with the Cronbach Alpha formula. The Kaiser-Meyer-Olkin KMO value was 0.815 and the Bartlett's Test of Sphericity value was 1528.687. After 5 items were excluded via factor analysis, a meaningful test consisting of a total of 19 items with 2 factors as (1) static and (2) action-oriented wisdom, which explains 21.718% of the total variance, was created. It has been suggested that this reliable and valid test can be used to identify students' misconceptions about wisdom.

Keywords: Action-Oriented Wisdom, Static Wisdom, Misconceptions, Test Development.

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi,
burcu.calikoglu@idu.edu.tr
 0000-0002-4085-8330²İzmir Demokrasi Üniversitesi,
umutkolkiran@gmail.com
 0000-0001-7082-3318³Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi,
sahinozge965@gmail.com
 0000-0003-0777-9320⁴İzmir Demokrasi Üniversitesi,
yafeshaylaz13@gmail.com
 0000-0001-9942-6842⁵İzmir Demokrasi Üniversitesi,
metinbakar.330@gmail.com
 0000-0003-3690-1276**Article History/Makale Tarihi:**Received/Teslim :12.12.2023
Accepted/Kabul :21.12.2023
Published/Yayımlama :30.12.2023**Cited/Atf:**Çalikoğlu, B. ve ark. (2023).
Zamanımızın Yükselen İhtiyacı:
Bilgeliği Kavramak ve Ölçmek,
Bulanık MYO Sosyal Bilimler
Dergisi, 1 (1), 53-69**Copyright/Telif Hakkı**Bu makale, Creative Commons Atf-
GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı
(CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları
altında dağıtılan açık erişimli bir
makaledir.

GİRİŞ

Yaşadığımız zamanın temel duyguları, birçok filozof ve sosyolog tarafından belirsizlik, anlamsızlık ve güvensizlik şeklinde tarif edilmektedir (Bauman, 2001; Camus, 2014; Sennett, 1996). Bu duyguları en iyi şekilde, yalnızlaşmaya ve silikleşmeye mahkûm edilen, kahramanlarını neredeyse bir böcekmiş gibi karakterize eden Kafka'nın "Dönüşüm", Julia Cortazar'ın "Açıklamaların Yazgısı", Dostoyevski'nin "Öteki", Murat Gülsoy'un "Geçmiş Zaman Elbiseleri" gibi modern klasik edebiyat eserleri hissettirmektedir. Bu tür eserlerin sinema dilindeki yansımaları da, gittikçe tekinsizleşen dünyada bunalımın birey yaşamının bir parçası olduğunu yüzümüze vuran David Lynch'in "Kayıp Otoban" (1997), Vincenzo Natali'nin "Küp" (1997), Spike Jonze'un "John Malkoviç Olmak" (1999), Emir Özerden'in "Kambur Kalp" (2019), Zeki Demirkubuz'un "C Blok" (1994) filmleridir.

İçinde bulunduğumuz dönem, neden bir tarafta "belirsizlik", "anlamsızlık" veya "güvensizlik" duyguları ile tanımlanırken, diğer tarafta zaman "bilgi çağı" veya "enformasyon toplumu" olarak adlandırılmaktadır? Aynı anda her ikisine birden nasıl şahit olunabilir? Medya teorisyeni Williams (2003), "medyaya doymuş dünyamızda, daha fazla bilgiye ancak daha az anlama sahip olduğumuzu" dile getirirken aslında bu sorunun cevabını da vermiştir. Bilim dünyasına bakıldığında da, Kretchmar'ın (2007) 21.yy'da gerçekleştirilen çoğu araştırmanın çok az anlam ürettiği ifadesiyle bunu doğrulanmaktadır. Eğitim ve bilim giderek daha fazla bölümlere ayrılarak disiplinler ve alt disiplinler içindeki akademik "ana dalları" teşvik etmektedir (Anton, 1995). Sistemin temel ilkesi, her kişinin kendi uzmanlık alanında üstün olması ve sonucun bir bütün olarak sistemin performansının optimizasyonunu elde etmektir. Bu durumda, "bilgi çağı" ile diğer alanlardan kendisini keskin bir bıçakla sıyrarak kendisine dar alana hapsedmiş ve böylece bütünden kopmuş bilgi parçacıklarının çokluğunu kastederken birey bütünden kopmanın verdiği belirsizlik, anlamsızlık ve güvensizlik ile baş etmeye çalışmaktadır. Bu konu eğitime, bilgilerin anlam kazanmadan, bilgelikten yoksun içeriklerin sunulması şeklinde yansımaktadır (Huynh ve Grossmann, 2020).

Anlamsızlığa, Virilio'nun (1998) hızlilik politikası olarak sözünü ettiği; ekonominin yarışçıl olmasından kaynaklı olarak değerler bünyesinde barınmadan gelişmekte olmasının, ben-merkezci karakterin kabul edilir hale gelmesinin (Grossmann ve Jowhari, 2017), gittikçe artan yaşam koşuşturmacasının, hazzı hitap eden çeşitliliğin, yüzeyselliğin, süreksizliğin ve geçiciliğin belli derecelerde katkısı vardır. "Staying Sane in a Crazy World" (Çıldırılmış Dünyada Sakin Kalmak), "How to live Wisely in an Unwise World" (Cahil Dünyada Bilgece Nasıl Yaşanır?) adıyla piyasaya sürülen kitaplar dünyanın etik düzlemde yaşanılmayacak bir seviyeye ulaştığının alarmını vermektedir.

Daha da kötüsü, şu an betimlenen hız ve haz temelli dünya özelliklerine uygun değilmiş hissi veren bilgelik, demodeliğe doğru sürüklenmektedir. "Elinde cep telefonu olan bir bilge" tasarlamanın oldukça güç; fakat "sakin sakın bir şey yapmadan oturan sakallı bir bilge" imgelemenin ise oldukça kolay oluşu, bilgeliğin şu anki sosyo-kültürel yaşamdan koptuğunun bir diğer göstergesidir. Yine bilgeliğin soyut bir kavram olması günlük dile yansımaya engel olan diğer bir faktördür. Ayrıca,

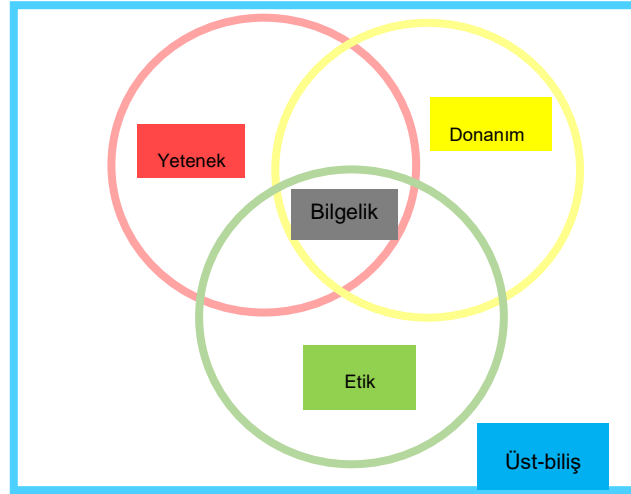
bilgeliğin başarılı bir hayat sürdürmek için pek gereklilik arz etmemesi de dikkate değer bir gözlemdir. Gereksizlik ve geçmişte kalmışlık gibi nedenlerle günlük yaşamın içerisinde yer almayan bir kavrama ait bütün bilgilerin, birbiriyle ilişkilendirilmemiş bir şekilde bir yerlerde küflenmesi muhtemeldir. Bu alanda yapılacak ilk çalışma, unutulmaya yüz tutan bilgelik kavramını teorik bir dayanağa oturtmaktır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilgelik kavramının sınırlarını çizmeyi kolaylaştıran teorik perspektif dahil edilenler ve hariç tutulanlar başlıkları altında sunulmuştur:

1.1 Dahil Edilenler

Şekil 1’de görüldüğü üzere, bilgelik, (1) üst biliş temeli üzerinde, (2) donanım veya bilgi sahibi olma (Grossmann, 2017), (3) yetenek (Liew, 2013; Sternberg, 1986) ve (4) etik görüş açısına sahibi olmanın birlikteliğine yerleşmektedir.



Şekil 1: Bilgelik Kavramının Bileşenleri

1.1.1. Donanım

Genel olarak bilgeliğin temel amacı, gerçeğin peşinde koşmak veya gerçeği olduğu gibi görme yeteneğidir (Hart, 1987). Burada kastedilen bilgi, tanımlayıcı değil yorumlayıcı bilgidir (Gibson ve McDaniel, 2010; Loeber, 2003). Bir bilgenin bilgi birikimi ile dünya görüşü veya felsefe oluşturması beklenmektedir (Maxwell, 1984).

1.1.2. Yetenek

Entelektüel bilginin alanı betimleyici bilgi ya da yeni gerçeklerin ya da gerçeklerin birikimi iken, bilgelikle ilgili bilginin alanı yorumlayıcı bilgi ya da fenomenlerin ve olayların daha derin bir şekilde anlaşılması yoludur (Chandler ve Holliday, 1990). Bu ayırım, gerçek ve hakikatin anlam farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Gerçek, zihinden bağımsız nesnel varoluşu anlatırken, gerçeğin zihnimizdeki yansması hakikati oluşturmaktadır (İsi, 2015).

1.1.3. Etik

Bilgelik, temelde, yaşam ve davranışla ilgili konularda doğru yargılama kapasitesi, araç ve amaç seçiminde yargının sağlamlığı olarak tanımlanmaktadır (Oxford Learners Dictionary, t.y.). Bu tanım doğru karar vermeyi merkezde bulundurmaktadır. Doğru karar noktası, insanlık adına iyi olanı seçmeyi kapsamaktadır. Uzmanlık bilgisi bilgeliğe katkıda bulunmaktadır, fakat bununla birlikte “iyi” duygusunu da içermektedir. Bilgelik, bilgisini insanlığın yararıyla, dünyanın iyiliğiyle birleştirerek bu duyguyu paylaşmaktadır (Russell, 1954). Kavramsal yapının etik bileşeni, buna dönük olarak çerçevelenmiştir.

Üst biliş: Yetenek, bilgiyi işleme sürecinde temeldir. Üst biliş, çoğunlukla yetenek kapsamında değerlendirilmektedir (Kelemen, Frost ve Weaver, 2000; Martinez, 2006). Üst biliş, deneyimin yansımalarına ilişkin yeniden nasıl yapılandığı ve düzenlendiği görevlerini görmektedir (Halpern, 2001).

1.2. Hariç tutulanlar

Bernstein (2009), bilgeliğin gelişimi için “deneyim”in üç önemli itici güçten biri olduğunu ifade etmektedir. Deneyimin bu çalışmanın kuramsal çerçevesinden hariç tutulmasının bir nedeni; bir bireyin birinci elden deneyim sahibi olmadan başkalarını gözlemleyerek deneyim edinmesinin oldukça mümkün olmasıdır. İkinci bir nedeni de, deneyim sorgulanmadan elde edildiğinde bilgeliğe ulaştırmadığı gerçeğidir. Yine de, deneyim çalışmanın kavramsal çerçevesinin dışında tamamıyla tutulmamıştır. Üst biliş, bireyin deneyimlerinden kendine özgü bilgi sağlaması ve bunu sonraki deneyimleri için kullanması amacıyla kuramsal çerçeve olarak yer almaktadır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesinden hariç tutulan bir başka nokta, bilgeliğin din ile olan ilişkisidir. Çoğu dini inanış, erdemli olmayı kutsallaştırarak, üstün ahlaki yeterliğe sahip olmayı gerektirdiği kanısını oluşturmuştur. Örneğin, Budist geleneğinde erdemli olmak önemli bir yer tutmaktadır (Karunamuni ve Weerasekera, 2019). Tasavvufla yoğrulmuş tarihi anekdotlar, peygamberler veya peygamber yakını insanlar bilge arketipleri oluşturmuştur (Gürses, 2007; Memmedova-Kekeç, 2017).

Bu çalışma, laik görüş üzerinden yükselerek geleneksel bilgelik anlayışından uzaklaşmıştır. Bunun yerine, bilgeliğin sorgulama yoluyla elde edilebileceği yaklaşımı benimsenmiştir. Din eksenli bilgelik kavramındaki peygamberlik, bu çalışmada üst biliş kavramında yer alan “gözlemci olma” durumuna transfer edilmiştir. Bireyi kendi davranışlarından sorumlu tutan, ilişkilerinden gözlemsel geri bildirim olarak sorgulayıcı zekayı aktive etmesi için gözlemci olma, ilk basamağı oluşturmaktadır.

Ardelt (2003) bilgeliğin, bilişsel ve yansıtıcı olmanın yanı sıra duygusal bileşenden de diğerleri kadar yararlandığını dile getirmektedir. Bu çalışmada, harici ve dahili kriterleri gözden geçirdiğimizde, yetenek ve donanım biliş ile, etik ve üst biliş duyuş boyutu ile ilişkileri kurmaktadır. Böylece, Şekil 1’de yer alan boyutlar, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuta toplanabilmektedir.

Her geçen gün, duyuşsal becerilerin bilişsel beceriler üzerindeki ağırlığını, birbirleriyle olan bağlantılarını veya iki kavramın eşit derecedeki önemini saptayan çalışmalar artmaktadır (Blaney, 1986; Lazarus, 1991; Loewenstein & Lerner, 2003; Simon, 1967; Winkielman ve ark., 2007). Bu tür çalışmaların ortak sonucunda, bilgiye dayalı olması beklenen davranışların duygular zemini üzerinde hareket ettiği gözlemlenmektedir. Bilgelik de gücünü her iki alana yayılmasından, biri olmadan diğzerinin olmadığı, insanın bütün yaşamını tek elde toplamasından almaktadır.

Bilgeliğin güçlü bir değer olduğu neredeyse her kültürde hissedilmekte; ancak okul düzeyindeki öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin artırılmasına ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Bu çalışma ile, öğrenciler tarafından bilgeliğin temelinde ne anlama geldiğinin belirlenmesine çaba gösterilmiştir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Gömlersiz ve Erkan (2010), başarı testi geliştirme sürecinin planlama, hazırlık, uygulama ve raporlaştırma aşamalarından meydana geldiğini belirtmiştir. Bu öneriye uygun olarak sırayla, planlama aşaması için (1) testin amacı belirlenmiş, (2) test konusunun sınırları çizilmiştir. Hazırlık aşamasına yönelik (3) madde havuzu oluşturulmuş, (4) puanlama yöntemi belirlenmiş ve (5) test formu düzenlenmiş, (6) düzenlenen test ön uygulamaya tabi tutulmuş, (5) yazım denetimi için uzman görüşü alınmış, (6) testin kapsam geçerliğine ilişkin incelemesi yapılmıştır. Uygulama şamasında, (7) test uygulamadan geçirilmiş, (8) madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmış, (9) güvenilirlik katsayısı belirlenmiş, ve son olarak (10) testin yapı geçerliliği ortaya konmuştur. Madde analizi Microsoft 365 Aps 2201 versiyonu Excel, diğzer veriler ise IBM SPSS Statistics 25 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın yürütölmesi için 13/12/2021 tarihli 2021/100 protokol numaralı 2021/12-16 Karar sayı ve no ile İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Yayın ve Etik Kurulu onay izni alınmıştır. Bursa ve İzmir olmak üzere iki farklı ilde çalışma yapıldığı için izin Milli Eğitim Bakanlığında alınmıştır.

2.1. Örnekleme

Araştırmada geliştirilmesi planlanan test, genelleme amacı taşıdığından çalışma grubunun büyüklüğüne önem verilmiştir. Genel olarak, örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 kat olması önerilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Şencan, 2005). Toplam madde sayısı 33 olduğundan, her bir yaş için en az 330 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ülkemizde okullar kanunen açık olmasına rağmen, Pandemi sürecinin devam ediyor olması öğrencilerin okula gelme oranında düzensizlikler yaşanmasına sebep olmuştur. Buna dayanarak, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda toplam 699 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya hız kazandırması için, “uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme” metodu tercih edilmiştir. Bununla birlikte, sahadayken güvenilir veriler elde etmek amacıyla araştırmacıların kendi ikamet ettikleri İzmir ili Bergama, Bayraklı ve Karabağlar ilçelerinde ve Bursa ilinde ulaşabilecekleri ancak “nitelikli okul” olarak bildikleri eğitim kurumları tercih edilmiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu (DBF): Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bilgiyi içermektedir.

Bilgelik Kavramına İlişkin Yanılgılar Testi (BKİYT): Bilgeliği oluşturan yetenek, donanım, etik ve üst biliş konularına ilişkin önermelerden meydana gelen 16 doğru, 16 yanlış cevaplı olmak üzere 32 madde ile üretilmiş bir testtir.

2.1. Testin Geliştirilmesi

2.1.1. Testin amacının belirlenmesi

Test, öğrencilerin bilgeliğe ilişkin kavram yanılgılarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir.

2.1.2. Test konusunun sınırlarının çizilmesi

Literatürden elde edilen bulgu ve gözlemler bir araya getirilerek yetenek, donanım, etik, üstbiliş, deneyim ve inanç şeklinde kategorilendirilmiştir. Elde edilen bütün kategoriler “dahil edilenler” ve “hariç tutulanlar” şeklinde ayrılarak çalışmanın bilgeliğe bakışı kavramsallaştırılmıştır. Yetenek, donanım, etik, üstbiliş dahil edilmiş, deneyim ve inanç hariç tutulmuştur. Son olarak, oluşturulan kavramsal modele dahil edilen kategorilerin birbirleriyle nasıl ilişki kurduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 1).

2.1.3. Madde havuzu oluşturulması

BKİYT’de yer alabilecek olası kavram yanılgılarını tespit etmek için dört yöntemden yararlanılmıştır:

- Literatürde bilgelik konusuna ilişkin bilgilerin değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin Bilge Adam Çizim testindeki çizim analizleri, ve
- Kavram yanılgıları ile sorduğumuz açık uçlu sorulara verilen cevapların değerlendirilmesi,
- Gerekçeler kısmına yazılan cevaplar arasından bulunması.

İçerik belirlendikten sonra, kavram yanılgılarının kesin doğruluğunu veya kesin yanlışlığını temsil edebilen Doğru / Yanlış tipi maddeler üretilmiştir. Sorular yazılırken Thorndike ve Thorndike-Christ’in (2017) önerilerinden faydalanılmıştır. Kendisinden yararlanılan öneriler maddeler halinde belirtilmiştir:

- Maddenin kesin surette doğru ya da yanlış olduğundan emin olunması,
- “Sıklıkla”, “çokça”, “bir dereceye kadar”, “çoğu durumda” gibi belirsiz derece ya da miktar ifadelerinden kaçınılması,
- Olumsuz ve özellikle de ikili olumsuz ifadeler kullanmaktan kaçınılması,
- Doğru-yanlış ifadelerin tek bir fikirle sınırlandırılması,
- Doğru ve yanlış ifadelerin yaklaşık olarak eşit uzunluklarda yazılması ve
- Doğru önerme sayısı ile yanlış önerme sayısının yaklaşık olarak eşit tutulmasıdır.

Bu önerilere ek olarak öğrencilerin testi çözerken maddelerde doğru cevabı hissettirmemeleri adına, önermelerin okunduğunda kulağa-doğal gelmesine dikkat edilmiştir. Bir soru üretirken, aynı konunun hem yanlış hem de doğru hali için iki tür olasılık mevcuttur. Örneğin, “Yaşlı insanlar bilgedir.” önermesi yanlıştır, ancak kulağa doğal gelmektedir. Bu, önerme tersi haliyle; “Yaşlı insanlar bilge değildir.” şeklinde ifade edilseydi, ifade doğallığını yitirdiği için öğrencilerin dikkatini normalde olduğundan daha fazla çekecek olup öğrencilerin “Yanlış” seçeneğini işaretlemeleri kuvvetle muhtemeldi. Burada “Yanlış”ı işaretlemek doğru davranış olmasına rağmen, öğrencinin bunu kulağa doğal gelmediği için, yani önermeyi yanlış gibi hissettiği için işaretlemesi geçerli ve güvenilir bir test oluşturmak amacı ile uygun düşmemektedir.

Bir testin maddelerinde Doğru / Yanlış tipi kullanım, işaretlenmesi ve çözümlenmesi bakımından kolaylık sağlaması nedeniyle yaygındır. Ancak, çeldiricisi olmayan bir önerme istenilen güçlükte soru olma ihtimalini de düşürmektedir (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2017). Zorluk, öğrencilerin işaretledikleri cevaba neden üretmeleri ve kendi düşünce süreçlerini yansıtmaları ile elde edilmiştir.

Puanlamanın belirlenmesi:

Testte, “doğruluk” ve “yanlışlık” her önermenin doğru veya yanlış olmak üzere iki seçenek ve ardından açıklamaları ile birlikte değerlendirilmektedir. Yanlış olan önermenin neden yanlış, doğru olan önermenin de neden doğru olduğunu bilmek puanlamaya yansıtılmıştır. Doğru cevabı işaretlemek ve doğru neden göstermek 1; doğru cevabı işaretlemek ve yanlış neden göstermek 0; yanlış cevabı işaretlemek ve doğru neden göstermek 0; yanlış cevabı işaretlemek ve yanlış neden göstermek 0 şeklinde puanlanmıştır. Boş bırakılmış sorular için, öğrencinin (a) ya hiçbir şekilde bilmediği ya da (b) kararsızlık gösterdiği için işaretleme yapmadığı düşünülmüştür. Bu varsayımlara dayanarak boş kalan soruların da 0 şeklinde puanlandırılması planlanmıştır.

Öğrenci cevaplarındaki gerekçelerin doğruluğu ise, ilk araştırmacı tarafından doğru cevap anahtarı oluşturularak değerlendirilmiştir. Daha sonra yazarlar arasında öğrencilerin kendi cevapları yeniden değerlendirilerek alternatif doğru cevap anahtarı oluşturulmuş ve doğruluğu ilk araştırmacı tarafından okunarak alternatif doğru cevaplar arasındaki tutarlılık ve doğruluk onaylanmıştır.

Test formunun düzenlenmesi:

Testte, test almaya başlamaları ve bunu devam ettirmeleri konusunda öğrencileri motive etmek adına, kolay anlaşılabilen veya uzun olmayan maddelerin en başta yer alıyor olmasına dikkat edilmiştir. Her bir sorunun bir satır altına “Gerekçe” yazılarak, öğrencinin verdiği cevaba ilişkin gerekçesini açıklayabileceği yeterli boşluklar bırakılmıştır. Her soru için bırakılan boşluk, Times New Roman yazı karakteri için 12 puntoluk dört satır değerinde hesaplanmıştır. Öğrencilerden bu boşluklara bir ya da iki veya en fazla üç cümle yazmaları beklenmiştir.

Testin ön uygulaması:

Test, her biri 5., 6., 7. veya 8. sınıf olmak üzere dört öğrenciyle bire bir yüz yüze uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda, testin biçiminde iki değişiklik yapılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin soruların “Gerekçe” bölümünde, sıklıkla “Çünkü” kelimesi ile başlayarak cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Buna dayanarak, teste dahil olan bütün sorularda geçen “Gerekçe” kelimesi - “Çünkü” - ile değiştirilmiştir. İkinci olarak, öğrencilerin sorularda geçen “filozof” ve “kederli” kelimelerini bilmedikleri fark edilmiştir. Kelimelerin yanlarına parantez içerisinde filozof için (düşünür), “kederli” için (üzüntülü) şeklinde ekleme yapılmıştır.

Yazım denetimi için uzman görüşüne başvurulması:

Her bir madde için “uygun”, “düzeltmeli” ve “çıkarılmalı” olmak üzere üç seçenek sunulan uzman görüşleri, kapsam geçerliliği oranı elde etmek üzere Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan formüle tabi tutulmuş ve ardından Wilson, Pan ve Donald (2012) tarafından güncellenen anlamlılık değerleri ile maddenin kalıp kalmayacağı tespit edilmiştir.

5 ila 40 sayıları arasında uzmana başvurulması tavsiye edilmesi üzerine, test, bilgelik konusu ile yakından ilişkili olan felsefe, psikoloji ve edebiyat alanlarından toplamda 20 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Kapsam Geçerliliği Oranı, Ng, maddenin testte kalmasının gerekli olduğunu düşünen uzmanların sayısı, N ise danışılan toplam uzman sayısını ifade etmekte olan $((Ng/(N/2))-1)$ formülü ile hesaplanmıştır. Başvurulan 20 uzman sayısına göre $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyindeki minimum değeri 0.29’in altında olan 5 madde testten çıkarılmıştır. Böylece, test toplamda 32 maddeden 27 maddeye düşmüştür. Uzman önerileri doğrultusunda, kalanlar arasındaki 9 madde yeniden değerlendirilerek geliştirilmiştir (Bkz. Tablo 1.).

Tablo 1: Lawshe (1975) Tekniğine Göre Maddelerin Kapsayıcılık Oranları ve Kararlar

Maddeler	KGO	Karar	
		“Çıkarıldı” Kararı	“Düzeltildi” Kararı
M1	0,60		
M2	0,50		
M3	0,40		
M6	0,70		
M7	0,70		
M9	0,70		
M11	0,10	○	
M13	0,80		
M14	0,80		
M15	0,80		
M16	0,80		▪
M17	0,80		▪
M21	0,70		▪
M24	1,00		▪
M25	1,00		
M26	0,70		
M27	0,50		▪
M32	0,60		▪

M33	0,80		▪
M34	0,00	○	
M35	1,00		
M36	0,20	○	
M37	0,40		
M38	0,78		
M39	1,00		
M40	0,20	○	
M41	0,50		▪
M42	0,00	○	
M43	1,00		
M44	0,78		▪
M45	0,50		▪
M46	0,70		

2.2. Testin uygulanması

Uygulama için hazır hale getirilen başarı testi, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde İzmir ve Bursa illerinde faaliyette bulunan devlet okullarının beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören toplam 669 öğrenciye uygulanmıştır. Testin tamamlanması, beşinci sınıf öğrencileri için 2 ders saati; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için ise 1 ders saati sürmüştür.

2.2.1. Çalışma grubunun profilinin ortaya konması

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 11,92'dir. Tablo. 2 de gözlemlendiği üzere, toplamda 669 öğrenciden 324'ü kız 345'i erkektir. 177'si beşinci, 160'ı altıncı, 179'u yedinci, 153'ü sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Aralarından 5'inin annesinin okuma yazması yoktur; geri kalan 268'i ilköğretim, 241'i lise, 125'i üniversite, 30'u yüksek lisans mezunudur. Annelerin 232'si çalışmakta, 4'ü emekli, 433'ü de çalışmamaktadır. Babalarının eğitim durumları karşılaştırıldığında, 2'sinin okuma yazmasının olmadığı, 226'sının ilköğretim, 253'ünün lise, 158'inin üniversite, 30'unun yüksek lisans mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Babaların 657'si çalışmakta, 6'sı emekli, 6'sı da çalışmamaktadır. Sosyo-ekonomik durumları için, öğrencilerden 17'si düşük, 268'i orta, 323'ü iyi ve 61'i çok iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Profili

Özellik	n	%
Cinsiyet		
Kız	324	48,43
Erkek	345	51,57
Toplam	669	100
Sınıf		
5	177	26,5
6	160	23,9
7	179	26,8
8	153	22,9
Toplam	669	100
Anne Öğrenim		
Okuma yazması yok	5	,75
İlköğretim	268	40,06
Lise	241	36,02

Üniversite	125	18,68
Yüksek lisans	30	4,48
Toplam	669	100
Annenin Çalışma Durumu		
Çalışıyor	232	34,68
Emekli	4	00,60
Çalışmıyor	433	64,72
Toplam	669	100
Baba Öğrenim		
Okuma yazması yok	2	,30
İlköğretim	226	33,78
Lise	253	37,82
Üniversite	158	23,62
Yüksek lisans	30	4,48
Toplam	669	100
Baba Çalışma Durumu		
Çalışıyor	657	98,21
Emekli	6	00,90
Çalışmıyor	6	00,90
Toplam	669	100
Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi		
Düşük	17	2,54
Orta	268	40,06
İyi	323	48,28
Çok iyi	61	9,12
Toplam	669	100

2.2.2. Testin dağılım ölçülerinin belirlenmesi

Tablo 3'te gözlemlendiği üzere 27 sorudan oluşan ve 669 öğrenciye uygulanan BKİYT'den elde edilen veriler sonucunda, testin ortalaması 15,47, mod değeri 17; medyan'ı 16; standart sapması 4,70; basıklığı 156; çarpıklığı -,669; minimum doğru sayısı 1, maksimum doğru sayısı 25 ve genişliği 24 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (,156) ve çarpıklık (-,669) değerlerinin her ikisinin de -1,5 ile +1,5 arasında olması, test puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3: BKİYT Testine İlişkin Dağılım Bilgileri

Özellik	Değer
Soru sayısı	27
Toplam kişi sayısı	669
Ortalama	15,47
Mod	17
Medyan	16
Standart Sapma	4,70
Basıklık	,156
Çarpıklık	-,669
Minimum	1
Maksimum	25
Genişlik (Ranj)	24

2.2.3. Madde analizinin çözümlenmesi

Güçlük indeksi, maddelerin her birinin doğru puan toplamının kişi sayısına bölümü ile gerçekleşmiştir. Elde edilen indekslerin sonuçları 0,00 - 0,35 arası zor, 0,35 ile 0,75 arası orta zor, 0,75 ile 1,00 arası kolay madde olarak yorumlanmaktadır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Testin madde güçlük indeksleri (p); en yüksek 0,95 en düşük 0,24 olmak üzere iki değer arasında dağılım göstermektedir. Ortalama güçlük indeksi ise 0,57'dir. Buna dayanarak, testin orta zorlukta olduğu söylenebilmektedir. Bir testin, her zorluk derecesinde soruyu barındırması ve toplamda orta güçlükte olması önerilmektedir (Tekin, 2010). Ayırt edicilik analizinde ise, öğrencilerin BKİYT toplam puanları en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. 669 katılımcının % 27'sine dilime denk gelen 180 kişi verisi alt ve üst olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ayırma işleminden sonra, her bir madde için en üst 180 öğrenci puanlarının toplamından ile en alt 180 öğrenci puanlarının toplamı çıkarılıp 180'e bölünmüştür. Hesaplanan ortalama madde güçlük indeksleri (p), madde ayırt edicilik indeksleri (d) ve madde toplam puan korelasyonu (r) değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: BKİYT'nin Madde Analizi Sonuçları

Madde	Ortalama Madde Güçlük İndeksi (p)	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi (d)	Madde Toplam Puan Korelasyonu (r)
M6- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre daha sakindir.	0,61	0,44	,329
M1- (Doğru / Yanlış) Yaşlı insanlar bilgedir.	0,52	0,33	,235
M2- (Doğru / Yanlış) Filozof (düşünür) olmak, bilge olmak için yeterlidir.	0,58	0,40	,310
M3- (Doğru / Yanlış) Yetenek olmadan bilgelik olmaz.	0,24	0,19	,149
M7- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre daha cesurdur.	0,30	0,42	,314
M9- (Doğru / Yanlış) Bir kadın bilge olamaz.	0,95	0,13	,290
M13- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre daha kederlidir (üzüntülüdür).	0,69	0,40	,350
M14- (Doğru / Yanlış) Bir insan yaşadığı olayları değerlendirmeden de bilgeliğe ulaşılabilir.	0,67	0,43	,315
M15- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre başkalarının konuşmalarından daha az etkilenir.	0,41	0,46	,314
M17- (Doğru / Yanlış) Bilgelik arttıkça kendine özgü (benzersiz) davranışlar da artar.	0,55	0,55	,429
M21- (Doğru / Yanlış) "Dindar insan olmak" ile "bilge insan olmak" arasında bir ilişki yoktur.	0,44	0,40	,277
M24- (Doğru / Yanlış) Bir çocuk bilge olamaz.	0,76	0,29	,276
M25- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre daha sorgulayıcıdır.	0,71	0,50	,425
M26- (Doğru / Yanlış) Bilim insanı olmak, bilge olmak için yeterlidir.	0,52	0,39	,270
M27- (Doğru / Yanlış) Bir bilge etik ve ahlak konusu üzerinde düşünmez.	0,74	0,41	,371
M32- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre toplumun iyiliğini daha fazla önemser.	0,52	0,49	,358
M33- (Doğru / Yanlış) Bilge insanların diğer insanlara göre öz denetimi daha yüksektir.	0,58	0,71	,543
M35- (Doğru / Yanlış) Hakikati (görünenin ardını) aramayan bir birey bilgeliğe ulaşamaz.	0,60	0,60	,450

M37- (Doğru / Yanlış) “Bilgiçlik taslamak” ile “bilgeliğe ulaşmak” anlam olarak birbirine benzerdir.	0,70	0,41	,311
M38- (Doğru / Yanlış) Bilgeler, diğer insanlara göre daha derin insanlardır.	0,61	0,58	,449
M39- (Doğru / Yanlış) Kendisini tanımayan bir birey bilgeliğe erişemez.	0,79	0,38	,339
M16- (Doğru / Yanlış) Bilge insanlar diğer insanlara göre çevrenin onayını almaya daha yatkın olurlar.	0,28	0,18	,138
M41- (Doğru / Yanlış) “Modern olmak” ile “bilge olmak” arasında bir ilişki yoktur.	0,55	0,42	,247
M43- (Doğru/ Yanlış) Bilge insanlar, bilmediği bir konu için biliyormuş gibi davranmaz.	0,75	0,36	,313
M44- (Doğru/ Yanlış) Üzüntüleri veya sıkıntıları bilge insanları yok oluşturmaz.	0,54	0,56	,407
M45- (Doğru/ Yanlış) Bilge insanlar çevresindeki bireylere başkaldırmayı düşünmez.	0,39	0,27	,236
M46- (Doğru/ Yanlış) Bilge insanlar yaşamın bilinemez veya belirsiz bir yönü olduğunu kabul eder.	0,47	0,60	,424

Büyüköztürk ve arkadaşları (2012), madde toplam korelasyonunun .20'nin altındakilerin teste alınmaması gerektiğini; 0.30 ve yukarısında olan maddelerin iyi ayırt ettiğini belirtmiştir. Bu durumda, M3, M9 ve M16 kodlu maddeler çıkarılmıştır.

2.2.4. Güvenirliğinin belirlenmesi

Testte, “yanlış sebepli doğru” ve “doğru sebepli yanlış” yöntemini seçmenin, öğrencilerin maddeleri cevaplarken hızlı yapmalarını engelleyen ve sorulara verdikleri cevaptan emin olup olmama durumunu kontrol etmelerini sağlayan bir test ortamı sunduğu düşünülmüştür. Bu, aynı zamanda bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı artıracığından, testin güvenilir sonuçlar elde edilmesi için zemin oluşturmaktadır. Popülasyonun heterojen olması testin güvenilirliğini yükseltmektedir (Acar, 2020). Bununla birlikte, Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,71$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca bakarak öğrencilerin testten aldığı puanların güvenilir olduğu gözlemlenmektedir.

2.2.5. Yapı geçerliliğinin ortaya konması

Testin KGO ve madde analizi sonucunda atılan maddeleri hariç, her bir maddenin z puanları alınarak test faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu şekliyle geriye kalan 24 maddenin veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi tekniklerinden yararlanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: BKİYT'nin KMO and Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,815
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık Ki Kare	1528,687
	Serbestlik derecesi	300
	Anlamlılık düzeyi	,000

Tablo 5'te görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin KMO değeri "0,815", ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 1528.687 olarak bulunmuştur ($p < 0.01$). Bu iki değer, çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör sayısı için herhangi bir kısıtlama getirilmeden yapılan faktör analizi sonuçları, varyansın % 100'ünü açıklayan 25 faktörün oluştuğunu göstermiştir. Testin maddeleri, bilgeliği kavramının kuramsal yapısı ile eşleştirilmek üzere 2'li, 3'lü, 4'lü ve 5'lü faktör yapıları ile test edilmiştir. Anlamlı bir test, toplam varyansın %21.718'ini açıklayan 2 faktörlü olarak sonuçlanmıştır. Faktör analizi sonucunda, faktör yükü 0.30'un altında olan M21, M24, M41 ve M43 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır (Alpar, 2013; Büyüköztürk, 2007). M45 numaralı madde, kavramsal olarak faktör grubu ile uyum sağlamadığı için çıkarılmıştır. Tablo 6'da gözlemlendiği üzere, testteki en yüksek faktör yükü 0.618 ile birinci faktörde M32 numaralı maddede; en düşük değer ise 0.357 ile ikinci faktörde M14 numaralı maddede ortaya çıkmıştır.

Tablo 6: BKİYT'nin İkili Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

Madde No	Madde	Faktör 1	Faktör 2
M6	Zscore: 1- Bilge insanlar diğer insanlara göre daha sakindir.	0,570	
M7	Zscore: 5- Bilge insanlar diğer insanlara göre daha cesurdur.	0,546	
M9	Zscore: 6- Bir kadın bilge olamaz.		
M15	Zscore: 9- Bilge insanlar diğer insanlara göre başkalarının konuşmalarından daha az etkilenir.	0,465	
M17	Zscore: 10- Bilgeliği arttıkça kendine özgü (benzersiz) davranışlar da artar.	0,486	
M25	Zscore: 13- Bilge insanlar diğer insanlara göre daha sorgulayıcıdır.	0,427	
M32	Zscore: 16- Bilge insanlar diğer insanlara göre toplumun iyiliğini daha fazla önemser.	0,618	
M33	Zscore: 17- Bilge insanların diğer insanlara göre öz denetimi daha yüksektir.	0,579	
M38	Zscore: 20- Bilgeler, diğer insanlara göre daha derin insanlardır.	0,558	
M44	Zscore: 25- Üzüntüleri veya sıkıntıları bilge insanları yok oluşturmaz.	0,451	
M47	Zscore: 27- Bilge insanlar yaşamın bilinemez veya belirsiz bir yönü olduğunu kabul eder.	0,378	
M1	Zscore: 2- Yaşlı insanlar bilgedir.		0,430
M2	Zscore: 3- Filozof (düşünür) olmak, bilge olmak için yeterlidir.		0,467
M13	Zscore: 7- Bilge insanlar diğer insanlara göre daha kederlidir (üzüntülüdür).		0,381
M14	Zscore: 8- Bir insan yaşadığı olayları değerlendirmeden de bilgeliğe ulaşılabilir.		0,357
M26	Zscore: 14- Bilim insanı olmak, bilge olmak için yeterlidir.		0,463
M27	Zscore: 15- Bir bilge etik ve ahlak konusu üzerinde düşünmez.		0,436
M35	Zscore: 18- Hakikati (görünenin ardını) aramayan bir birey bilgeliğe ulaşamaz.		0,482
M37	Zscore: 19- "Bilgiçlik taslamak" ile "bilgeliğe ulaşmak" anlam olarak birbirine benzerdir.		0,537
M39	Zscore: 21- Kendisini tanımayan bir birey bilgeliğe erişemez.		0,395
M45	Zscore: 26- Bilge insanlar çevresindeki bireylere başkaldırmayı düşünmez.		0,425
M21	Zscore: 11- "Dindar insan olmak" ile "bilge insan olmak" arasında bir ilişki yoktur.		
M24	Zscore: 12- Bir çocuk bilge olamaz.		
M41	Zscore: 23- "Modern olmak" ile "bilge olmak" arasında bir ilişki yoktur.		
M43	Zscore: 24- Bilge insanlar, bilmediği bir konu için biliyormuş gibi davranmaz.		

Ortaya konan ikili yapı, (1) statik bilgelik ve (2) eylemsel bilgelik şeklinde adlandırılmıştır. Statik bilgelik, bilgeliğin tanımsal sınırlarını doğrusal ilişkilerle çizerken; eylemsel bilgelik, bilgeliğin ancak ön şartı yerine getirildiği takdirde ulaşılabilecek bilgelik eylemlerini içermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, gittikçe unutulmuş ancak unutuldukça da derinleşen bir değer olan bilgeliği kavrama ve ölçme amacını taşımaktadır. Günlük yaşamın içerisinde oldukça az yer bulan, üzeri neredeyse örtülmüş bir konunun kavram yanılgılarını oluşturma olasılığı, bilgeliği anlamaya nereden başlanacağı konusunda ipucu vermiştir. Bilgelik kavram yanılgıları, (a) bilgelik konusuna ilişkin literatürün taranması, (b) bir grup öğrenciye çizdirilen Bilge Adam Çiz! testinden elde edilen resimlerin analiz edilmesi, (c) aynı öğrencilerin ön uygulama için bilgelik testine verdikleri cevapların kontrol edilmesi ve (d) doğru veya yanlış olarak seçtikleri önermelerin gerekçelerinin değerlendirilmesi olmak üzere dört yöntem kullanarak ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın ilk güçlüğü, hangi bilgilerin bilgelik konusuna alınıp alınmayacağı sorusunun cevaplama ile ilişkili olmuştur. Din konusuna ait kadim bilgelik ile felsefe alanındaki bilgelik arasındaki farklılıklar oldukça sislidir. Yaşanan bu sınırlılık problemi, çalışmanın kavramsal çerçevesine bilgeliğin dini ve kültürel perspektifleri katılmayarak çözüme kavuşturulmuştur. Bu şekilde evrensel standartlar çerçevesinde bir yapı oluşturulmuştur.

Bilgelik konusuna ilişkin kavramsal çerçeve, (1) üstbiliş üzerinde (2) yetenek, (3) donanım ve (4) etik kavramlarının kesişiminde yapılandırılmıştır (Bkz. Şekil 1). 32 maddelik kavram yanılgılarını temsil eden önermeler, bu yapılandırma üzerine oturtulmuştur. Önermeler oluşturulurken Thorndike ve Thorndike-Christ'in (2017) önerilerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ikinci karmaşası; bilgelik konusu ile ilgili ulaşılan araştırmalar doğrultusunda elde edilebilen bilgilerin, doğru ile yanlışlığını kesin olarak birbirinden ayırt edebilmede ve varılan ortak kanaatleri belirginleştirmede yaşanmıştır. Özellikle bilgeliğin nerede başlayacağını belirsiz olması, "Bilge insan budur." şeklinde bir önerme geliştirmeyi engellemiştir. Bu zorluk, bilgeliğin yüksek korelasyon kurduğu özelliklerle doğrusal ilişki kurularak "Bilgelik arttıkça/azaldıkça artar/azalır." cümle şablonu kullanılarak atlatılmıştır.

Bu şekilde geliştirilen testin örneği, redaksiyon hizmeti almak için üç farklı dil uzmanına sunulmuştur. Kapsam geçerliliği için başvuru 20 uzman görüşü Lawshe analizine tabi tutularak, kapsam geçerlilik oranının (KGO) altında kalan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen 27 maddelik Bilgelik Kavramına İlişkin Yanılgılar Testi (BKİYT), 669 ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü engeli bu safhada yaşanmıştır. Covid 19 pandemi online okul döneminin ardından, okullarını özledikleri düşünülse bile, öğrencilerin düşündüklerini yazılı olarak ifade etme konusunda üşengeçlik ve isteksizlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu da, çalışmada eksik veya çok hızlı yapıp tamamlanmış olması nedeniyle birçok öğrenci verisinin yer almamasına neden

olmuştur. Eksik ve neredeyse her soruya aynı cevapların yazıldığı veriler ham veri dosyasına işlenmemiştir.

Araştırmanın kendisine ait üç zorluğuna ek olarak, bilgelik testinin varlığını kabul etmeye yönelik dördüncü bir güçlüğün yaşanabileceği düşünülmektedir. Bilgeliğin teknoloji, yaşam hızı, bencillik gibi farklı nedenlerle veya bu nedenlerin birleşimiyle unutulmuşluğu, bilgelik ve test kelimelerinin yan yana getirilmesini tuhaf kılmaktadır. Test, pragmatik yaklaşımı benimserken, amaç odaklıyken, nesnel ve mutlak belirteçler kullanırken; bilgelik muğlak, derin, geniş zamana yayılan, iç dünyadan beslenen deneyim üzerinde şekillenmektedir. Ancak diğer taraftan, bilgelik testinin geliştirilmesi teori ile pratik arasındaki mesafeyi kısaltan bir köprü görevini gördüğü unutulmamalıdır.

Okul, öğrencilerin her birinin kendilerini bularak ileride özgün bir yaşam hikayesi yaratmak üzerine açıkça kurgulanmış bir kurum değildir. Ancak bilgelik, daha önce de belirtildiği üzere duygu ile biliş arasında bağlar kuran önemli bir alandır.

Bu çalışma ile geliştirilen testin, eğitimde öğrencilerin bilgelik konusuna ilişkin kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmüştür. Testin ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyi öğrencileri ile sınırlılığı bulunmaktadır. Testin elde edilen analizler sonucunda, bu çalışma için geliştirilen teori kapsamında “Bilge insan kimdir?” sorusunu statik ve eylemsel faktörlerde cevapladığı gözlemlenmiştir. Bilgeliğin toplum tarafından inşa edilmesi, geliştirilecek başka kuramlarda farklı sonuçların elde edilebileceği ve anlamların çıkarılabileceği esnekliğini taşıdığını göstermektedir. Bu durumda, kullanılacak testin kuramsal çerçevesi ile bu çerçevenin yaratacağı sınırlılığın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Okullarımızda program dışı bir müfredat olarak “Erdem Atölyesi” veya “Bilgelik Kulübü” gibi isimler altında çalışmalar yapılmasının, çocukluk döneminde alınan bu tür eğitimlerin ileriki yıllara uzun vadede olumlu faydaları olacağı düşünülmektedir. BKİYT’nin öntest ve sontest olarak kullanılabilecek olmasının bu tür eğitim etkinliklerinin artışı sağlayabileceği öngörülmektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Makalenin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci yazarları, testin okullarda uygulanması konusunda tam destek sağlamışlardır. Literatüre kısmi olarak katkıda bulunmuşlardır. Makalenin ilk yazarı, verilerin analizi, literatür ve çalışma bütünlüğünün sağlanmasına ilişkin konularda sorumluluk almıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Acar, T. O. (2020). *Kavramları, ilkeleri ve uygulamalarıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Parantez Eğitim Araştırma Danışmanlık ve Yayıncılık Hizmetleri

Alpar, R. (2013). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler (Uygulamalı)*. Ankara: DetayYayıncılık.

- Anton, D. J. (1995). Disciplinary and holistic approaches to knowledge. Unbroken knowledge: Regional Seminar on Interdisciplinarity, Feb. 15-18, 1995, Montevideo, Uruguay; Preliminary Document. IDRC, Montevideo, UY.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on aging*, 25(3), 275-324.
- Bauman, Z. (2001). *Bireyselleşmiş toplum* (Y. Alogan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bernstein, J. H. (2009). The data-information-knowledge-wisdom hierarchy and its antithesis. https://academicworks.cuny.edu/kb_pubs/11/ adresinden 12 Aralık 2021'de alınmıştır.
- Blaney, P. H. (1986). Affect and memory: a review. *Psychological bulletin*, 99 (2), 229.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Camus, A. (2014). *Sisifos söyleni*. İstanbul: Can Yayınları.
- Chandler, M. J., & Holliday, S. (1990). *Wisdom in a postapocalyptic age*. Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, 121-141.
- Gibson, C. B., & McDaniel, D. M. (2010). Moving beyond conventional wisdom: Advancements in cross-cultural theories of leadership, conflict, and teams. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 450-462.
- Grossmann, I. (2017). Wisdom and how to cultivate it. *European Psychologist*, 22, 233-246.
- Gömlüksiz, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Grossmann, I. & Jowhari, N. (2017). Cognition and the self: Attempt of an independent close replication of the effects of self-construal priming on spatial memory recall. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 65-73. doi: 10.1016/j.jesp.2017.08.005.
- Gürses, İ. (2007). Jung'cu Arketip Teorisi bağlamında tasavvufî öykülerin değerlendirilmesi: Sîmurg örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 77-96.
- Halpern, D. F. (2001). Why wisdom? *Educational Psychologist*, 36(4), 253-256.
- Hart, W. (2011). *The art of living: Vipassana meditation as taught by SN Goenka*. Onalaska: Pariyatti Publishing.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırtecdilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240. doi: 10.17714/gumusfenbil.615465
- Huynh, A. C., & Grossmann, I. (2020). A pathway for wisdom-focused education. *Journal of Moral Education*, 49(1), 9-29.
- İsi, H. (2015). "Gerçek" ve "Hakikat" sözcükleri üzerine felsefi ve dilbilimsel inceleme. *Journal of International Social Research*, 8(41), 181-196.
- Karunamuni, N., & Weerasekera, R. (2019). Theoretical foundations to guide mindfulness meditation: A path to wisdom. *Current Psychology*, 38(3), 627-646.
- Kelemen, W. L., Frost, P. J., & Weaver, C. A. (2000). Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. *Memory & cognition*, 28(1), 92-107.
- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. *Quest*, 59(4), 373-383.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Liew, A. (2013). DIKIW: Data, information, knowledge, intelligence, wisdom and their interrelationships. *Business Management Dynamics*, 2(10), 49-62.
- Loeber, A. (2003). *Practical wisdom in the risk society: methods and practice of interpretive analysis on questions of sustainable development*. University of Amsterdam, Department of Political Science.
- Loewenstein, G., & Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi delta kappan*, 87(9), 696-699.

- Maxwell, N. (1984). From knowledge to wisdom: A revolution in the aims and methods of science. <https://philpapers.org/rec/MAXFKT-3> adresinden 12 Aralık 2021'de alınmıştır.
- Memmedova-Kekeç, E. (2017). Ahmed Yesevi'nin yaşnamesinde "bilge kişi" arketipi. Millî Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 116, 1-11.
- Oxford Learners Dictionary (t.y.). Wisdom. Oxford Learners Dictionary sözlüğü içinde. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/wisdom?q=wisdom> adresinden 15 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- Russell, B. (1954). Knowledge and wisdom. *Collected Papers of Bertrand Russell*, 11, 452-454.
- Sennett, R. (1996). *Kamusal insanın çöküşü* (S.Durakve A.Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological review*, 74(1), 29.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1986). Intelligence, wisdom, and creativity: Three is better than one. *Educational Psychologist*, 21(3), 175-190.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Boston: Pearson.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: YargıYayınevi.
- Thorndike, R. M. & Thorndike-Christ, T. (2017). *Psikolojide ve eğitimde ölçme ve değerlendirme* (M. Otrar, Çev.). Ankara: Nobel.
- Virilio, P. (1998). *Hız ve politika* (M.Cansever, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wilson, F. R., Pan. W.ve Donald, A. S. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-2010.
- Williams, K. (2003). *Understanding media theory: Representation, audience, ideology, effects, production, text*. London: Hobber Arnold.
- Winkielman, P., Knutson, B., Paulus, M., & Trujillo, J. L. (2007). Affective influence on judgments and decisions: Moving towards core mechanisms. *Review of General Psychology*, 11(2), 179-192.
- Kızmaz, Z. (2006). *Cezaevi Müdavimleri: İnatçı Suçlular*. Ankara: Orion Yayınevi.